

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALPA**

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN PSICOLOGIA SOCIAL

**UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA A TRES GENERACIONES DE MUJERES
ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA:
CONTINUIDADES, TRANSICIONES E HITOS EN LAS TRAYECTORIAS
ACADÉMICAS**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

PRESENTA

CLAUDIA DOMITILA SÁNCHEZ LÓPEZ

**MATRÍCULA
21738000650**

**ORCID
<https://orcid.org/0000-002-7782-6906>**

DIRECTORA: DRA. GLORIA ELIZABETH GARCÍA HERNÁNDEZ

SINODAL: DRA. ANGÉLICA BAUTISTA LÓPEZ

SINODAL: DRA. MÓNICA AYALA MIRA

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DEDICATORIAS | |
| AGRADECIMIENTOS | |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| CAPÍTULO I | 25 |
| UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL ACCESO DE LAS MUJERES A LA UNIVERSIDAD, HASTA LA ACTUALIDAD | 25 |
| 1.1 La subordinación de las mujeres en el proceso de consolidación de la ciencia hegemónica eurocéntrica: el surgimiento de la universidad, el hombre como referente de lo humano y la mujer como un ser sin “alma” | 25 |
| 1.1.1 La distribución del poder del conocimiento basada en la diferencia de género | 28 |
| 1.2 La mujer mexicana en la educación patriarcal | 37 |
| 1.2.1 El esencialismo religioso y la educación de la mujer para la explotación | 39 |
| 1.2.2 La necesaria educación femenina para el desarrollo nacional | 41 |
| 1.2.3 La lucha de las mujeres por su ciudadanía en el contexto de la revolución masculina | 45 |
| 1.2.4 Las mujeres, estudiantes y las primeras académicas universitarias. Actoras en el México postrevolucionario | 50 |
| 1.2.5 La generación del cardenismo: el peligro moral de una escuela socialista | 51 |
| 1.2.6 La generación del milagro mexicano y el sufragio femenino | 53 |
| 1.2.7 La lucha de las mujeres por el derecho a decidir sobre su cuerpo y su ciudadanía en un contexto de crisis generalizada | 56 |
| 1.2.8 La generación del neoliberalismo: la aprensión patriarcal del conocimiento y una diferente lucha feminista | 61 |
| 1.3 La trayectoria de las mujeres universitarias | 69 |
| 1.3.1 La trayectoria estudiantil de las académicas | 72 |
| 1.3.2 Hacia la consolidación de la trayectoria académica | 78 |
| 1.3.3 La subrepresentación de las académicas en los programas de estímulos económicos | 83 |
| 1.3.4 La reproducción social como mediadora entre la vida cotidiana y la trayectoria académica | 92 |
| 1.4. Desarrollo de las carreras académicas. Los cambios a través de las generaciones | 96 |
| CAPÍTULO II | 103 |
| MARCO TEÓRICO. LA RELACIÓN MICRO-MACRO Y LAS TRAYECTORIAS DE LAS MUJERES ACADÉMICAS DESDE EL ENFOQUE CURSO DE VIDA | 103 |
| 2.1 La trayectoria académica de las mujeres desde el marco teórico del curso de vida | 104 |
| 2.2 La relación micro y macro en la pertenencia generacional de las mujeres académicas, la biografía y la trayectoria académica | 110 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3 Posicionamiento epistemológico | 124 |
| CAPÍTULO III | 129 |
| METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 129 |
| 3.1.1 Las preguntas de investigación | 134 |
| 3.1.2 Los objetivos de investigación | 135 |
| 3.2 La justificación | 136 |
| 3.3 Metodología y procedimiento, un acercamiento a la investigación feminista | 137 |
| 3.6 Trabajo de campo | 152 |
| 3.7 Construcción de los datos: procesamiento y análisis cualitativo de los datos | 155 |
| 3.8 Aspectos éticos a considerar en la investigación | 156 |
| 3.7 construcción de los datos: procesamiento y análisis cualitativo de los datos | 157 |
| 3.8 Aspectos éticos a considerar en la investigación | 158 |
| CAPÍTULO IV | 161 |
| UNA DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS TRES GENERACIONES DE ACADÉMICAS | 161 |
| 4.1 La primera generación de académicas, nacidas entre 1945 y 1961 | 162 |
| 4.2 La segunda generación de académicas, nacidas entre 1964 y 1974 | 171 |
| 4.3 La tercera generación de académicas nacidas entre 1976 y 1989 | 176 |
| CAPÍTULO V | 185 |
| EL MOMENTO FORMATIVO: EXPERIENCIAS DE LAS TRES GENERACIONES DE ACADÉMICAS | 185 |
| 5.1 Experiencias de las tres generaciones en educación básica | 187 |
| 5.1.1 Las experiencias de la educación básica de la primera generación | 188 |
| 5.1.2 Las experiencias de la educación básica de la segunda generación | 202 |
| 5.1.3 Las experiencias de la educación básica de la tercera generación | 214 |
| 5.2 Experiencias de las tres generaciones durante la preparatoria | 225 |
| 5.2.1 Las experiencias y significados de la preparatoria para la primera generación | 226 |
| 5.2.2 Las experiencias y significados de la preparatoria para la segunda generación | 231 |
| 5.2.3 Las experiencias y significados de la preparatoria para la tercera generación | 234 |
| 5.3 Experiencias de las tres generaciones de académicas en la universidad | 238 |
| 5.3.1 Las experiencias de la primera generación de académicas en la universidad | 238 |
| 5.3.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas en la universidad | 243 |
| 5.3.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas en la universidad | 246 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4 Las experiencias de las tres generaciones de académicas durante sus estudios de maestría..... | 252 |
| 5.4.1 Las experiencias de la primera generación de académicas durante la maestría | 252 |
| 5.4.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas durante la maestría | 255 |
| 5.4.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas durante la maestría | 259 |
| 5.5 Las experiencias de las tres generaciones de académicas durante sus estudios de doctorado | 261 |
| 5.5.1 Las experiencias de la primera generación de académicas durante el doctorado.. | 261 |
| 5.5.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas durante el doctorado.. | 264 |
| 5.5.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas durante el doctorado.... | 267 |
| CAPÍTULO VI..... | 271 |
| EL MOMENTO LABORAL: EXPERIENCIAS DE LAS TRES GENERACIONES DE ACADÉMICAS | 271 |
| 6.1 Las experiencias de la primera generación de académicas desde sus inicios laborales hasta la obtención de la definitividad en la UAM..... | 272 |
| 6.1.1 Las experiencias de la primera generación de académicas al incorporarse a la UAM | 274 |
| 6.1.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas desde sus inicios laborales hasta la obtención de la definitividad en la UAM..... | 282 |
| 6.1.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas desde sus inicios laborales hasta la obtención de la definitividad en la UAM..... | 290 |
| 6.2. Los significados que tuvieron las experiencias trascendentales o hitos para las académicas de la primera generación. La importancia del momento actual y sus planes futuros | 302 |
| 6.2.1 La primera generación..... | 302 |
| 6.2.2 La segunda generación..... | 314 |
| 6.2.3 La tercera generación | 326 |
| CAPÍTULO VII..... | 337 |
| CONCLUSIONES..... | 337 |
| 7.1 Sobre las experiencias de las mujeres académicas en el proceso de formación, articuladas con la construcción de su identidad de género. | 339 |
| 7.1.1 Las mujeres de la primera generación | 339 |
| 7.1.2 Las mujeres de la segunda generación | 343 |
| 7.1.3 Las mujeres de la tercera generación | 345 |
| 7.2 Los hitos en las biografías de las tres generaciones..... | 348 |
| 7.2.1 Las experiencias de violencia que vivieron las mujeres de las tres generaciones ... | 350 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.3 Diferencias y similitudes en las trayectorias académicas de las tres generaciones..... | 356 |
| 7.4 Las características que tuvo la experiencia de la pandemia por el SARS-COV-2 en las mujeres académicas | 359 |
| LISTA DE REFERENCIAS..... | 363 |
| ANEXO 1 | 383 |

DEDICATORIAS

A las mujeres de mi vida.

A sus saberes encarnados en palabras y acciones.

A su amor.

A su fuerza.

A su coraje.

A sus sueños.

A su libre albedrío.

A su subversión.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis representa una costura en la que colaboraron mujeres e instituciones. Por lo tanto, se puede sentir la firmeza del acompañamiento, la suavidad de las recomendaciones y la calidez del debate y cuestionamiento que me hizo reflexionar y adquirir habilidad en cada puntada que unió los saberes a los que accedí con mi interpretación y los objetivos de mi trabajo. El alcance de los materiales y la dedicación de tiempo completo fue posible por el apoyo económico brindado por la UAM y el Estado. El arropo del posgrado que me alojó en sus cubículos, aulas y espacios, me permitió formar parte de su comunidad e intercambiar opiniones e ilusiones, así como estrechar profundas amistades.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado durante el 2019 al 2021. Años en los que pude tener la certeza de adquirir los recursos necesarios para concretar mi proyecto, por lo cual me siento privilegiada y con el compromiso de divulgar los hallazgos de mi trabajo bajo su patrocinio.

A la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, le extiendo mi gratitud por la beca económica que me otorgó del 2017 al 2019, con la que pude dejar de angustiarme por mis necesidades materiales y enfocarme en aprehender conocimientos para mí antes desconocidos. De manera particular, al Posgrado en Psicología Social le doy las gracias por haberme aceptado como parte de la primera generación del Doctorado. Por su confianza. Por mantener el diálogo. Porque siempre quien estuvo a la cabeza, Dr. Miguel Ángel Aguilar y Dra. Angélica Bautista se mostraron, empático y empática con mi proceso y con las vicisitudes por las que atravesé. Por el equipo que conforma al posgrado Hyldely y Ceci, porque su gentileza y comprensión me ahorraron muchos contratiempos angustiantes.

A mi directora de esta hermosa labor, la Dra. Elizabeth García Hernández ¡Millones de gracias! Atesoro profundamente las tardes, mañanas y noches en las que juntas diseñamos esta investigación que se elaboró desde la parte académica y también como mujeres. Valoro las veces en que cosimos y descosimos el trabajo hasta que pudimos vislumbrar cómo podíamos contribuir a que la situación en la que están las mujeres dedicadas a la academia y a la investigación en la UAM, fuera conocida. Reconozco que por más de cuatro años y gracias a su empatía, paciencia y compromiso, pudimos con esmero hilvanar y luego respuntar un nuevo lienzo que unió de ella sus conocimientos, su guía, su contención y la fe en mis potencialidades y de mí, la confianza en sus consejos y en su ética como mujer

investigadora, porque así pudimos lograr un trabajo de calidad y con la calidez. ¡Gracias infinitas por cada una de las puntadas! Pues esta frazada me acompañará en todo mi camino.

Mi reconocimiento y gratitud para otras dos mujeres que con sus aportaciones llegaron a embellecer la costura y a complejizar la investigación. A la Dra. Angélica Bautista quien interesada en el proyecto y sorora conmigo, tuvo la voluntad de estar al pendiente del proceso y de lo que se pudiera ofrecer. A la Dra. Mónica Ayala quien, con sus reflexiones y sugerencias, tocó mis subjetividades y mi compromiso político para que fuera desde esas aristas donde yo abordara el trabajo con las mujeres académicas. ¡Gracias a ambas por bordar con nosotras, por su interés y aportaciones!

Merecen mi especial gratitud todas y cada una de las mujeres académicas participantes. Con ellas pudimos hilvanar sus experiencias, sus emociones, anhelos, y proyectos, lo mismo que sus desilusiones, descontentos, frustraciones y temores como parte de sus biografías de las que ahora podemos aprender quienes las leamos. Estoy eternamente agradecida con Nina Kinich a Madame Curie, a Lara, a Lorena, a Victoria, a Tania, a Dany, a Loreley, a Violeta, a Bertha, a Amalia y a Angélica, porque de verdad fue de mucha ayuda su participación. Mi profunda gratitud por su comprensión y sabiduría a Grecia, a Daniela, a Lilith, a Abeba, a Gloria, a Juanita y a Verónica. Aprecio enormemente su paciencia a Lola, a Mónica, a Mariana, a Luna Lunera, a Irma, a Diana y a Joana. Gracias a todas por haber compartido sus sentimientos, por su sencillez, su sororidad y entusiasmo.

Mi gratitud y mi cariño a Maggie y a Tany. Porque su esfuerzo ha sido valioso y de gran ayuda durante el proceso del proyecto, desde la forma en que se acomodaban las piezas y del hilvane. A mi querida Vanessa Soriano, porque su sororidad siempre fue de gran apoyo y su colaboración en este trabajo fue un valorado sostén. Porque su sensibilidad y aportaciones son ahora parte de esta realidad llamada tesis. Un abrazo enorme. ¡Gracias! Estaré en deuda por siempre con ustedes. También estoy en deuda con mis compañeras del Seminario de Doctorantes, Sandra, Caro, Diana y Katia, mujeres con quienes compartí los dos últimos años del doctorado en un espacio seguro donde su retroalimentación y reflexiones, dieron hermosas puntadas a esta costura que adquirió la forma de una colcha como la que siguen haciendo muchas mujeres en el mundo para hacerla llegar a quienes la necesiten. Gracias también a mi querida Yirel, a Elizabeth y a Daniela que se han unido al

grupo y que con sus proyectos nos provocan. A Karina Vergara, una mujer sabia cuya rabia contra la injusticia me sacudió perennemente.

Es necesario agradecer a mis amigas y amigos. A quienes se mantuvieron al pendiente de mis necesidades, de mis inquietudes y de mis experiencias maravillosas y dolorosas durante este tiempo. Incluso sin habernos visto. Gracias a Claudine y a Karina por su amor incondicional y su paciencia. Gracias a las nuevas amistades que se construyeron en la confianza, dadoras de apoyo, de afecto, con quienes bordé también ilusiones y desilusiones, Ricardo Ernesto, te quiero mucho amigo, gracias por estar cada día durante estos cuatro años confiando en mí, dándome el soporte incluso cuando tú me necesitabas más que yo y, aun así, seguiste siendo generoso. Gracias a Chary, por sus consejos, sostén y cariño. A Priscila Ugalde, porque, aunque hasta el momento en el que estoy escribiendo esto, no hemos estado cara a cara, ya somos grandes amigas porque coincidimos en esas cosas que no se miran a simple vista sino con el alma y la intuición. ¡Gracias infinitas por ser y estar! Gracias a Claudia y Elihud por esas compañías y cuidados invaluable. A Luis Felipe por todas esas tardes en que compartimos clases, anhelos y amistad de la buena.

Gracias por supuesto a mis hermanas. A Lulú, a Laura, Amelia, a Gabriela y a Tere. Porque mi trayectoria a su lado ha sido inmensamente más buena, cálida y divertida. Mi profunda gratitud porque cuando mi madre nos dejó físicamente, me reencontré con ese amor incondicional en ustedes, en su trato, en sus miradas y en su apoyo. Encontraré las formas de demostrarles mi amor y admiración. Tenemos muchos proyectos por alcanzar. Gracias a mi hermano Rafael, por haber cuidado como nadie a mi madre hasta el último día de su vida. Gracias a mi hermano Marcos, donde quiera que esté. Gracias a mis tíos Chilo, José y a la Chata por todo lo hermoso que me han dado y a mis sobrinas Lupita, Chiquis, Jeny, Paty, Sharon y Roxana, por su cariño. Yo las amo y amo a todos. A mis padres quienes vivirán por siempre en mi corazón y en mis recuerdos, igual que mi tío Poncho, mi segundo padre.

Gracias a Héctor, a Esther y a André por el cariño, la paciencia, apoyo y comprensión. Mi vida, ternura, alegrías, ilusiones, esfuerzo y agradecimiento para Luis Gerardo y Héctor Gabriel, los regalos más lindos que la vida me ha podido dar. Gracias por su amor, por su fe, por sus sacrificios, porque se ocuparon cuando yo estaba angustiada, por sus cuidados, por convencerme de que siempre puedo, aunque ya no tenga fuerzas. Por ser quienes son y estar conmigo. Porque me hacen tener la confianza en que el mundo puede mejorar trabajando con

ilusión, con compromiso por el bien común y con empeño. Gracias a las mujeres que me precedieron, porque por ellas estoy aquí, mostrando a las que me siguen, parte de su historia.

INTRODUCCIÓN

Hablar de las mujeres académicas tiene diversas implicaciones. La primera es que se trata de mujeres que se dedican a una profesión, lo cual hace pensar en un proceso formativo previo por el que una mujer llega a ser y a desarrollarse como académica. Otra de las implicaciones tiene que ver con el dinamismo de los momentos concatenados cuyos marcos históricos y espaciales van cambiando, por lo tanto, formarse para ser académica en la actualidad no es lo mismo que hace treinta o veinte años. Ahora bien, en este trabajo se habla de mujeres, una parte de la historia que en las últimas décadas ha sido puesta a la luz con mayor ahínco y decisión (Brooks & Hesse-Biber, 1991); lo que significa que también hay que hablar de las distintas formas en que históricamente a las mujeres se las ha invisibilizado y cómo han buscado las formas de salir a la luz y manifestar sus experiencias.

Para poder comprender la forma en que se construyó el concepto mujeres académicas, me di a la tarea de trazar una somera línea del tiempo, a partir de los diversos trabajos que consulté y así dar cuenta de dicha construcción. Pero en lo que se refiere a las mujeres en relación al conocimiento institucionalizado y a la consolidación de la ciencia, las grandes ausentes fueron precisamente ellas, debido a los obstáculos que impidieron a la mujer incorporarse a la educación superior, hasta los siglos XIX-XX y a la práctica de la ciencia moderna (Blázquez, 2011; Pacheco, 2015) a la par de los varones; la vida de la mitad de la humanidad ha permanecido clandestina, desdibujada y relegada al lado oculto de la cultura, la historia y la vida de los hombres (McCarl, 1990; cit., en Brooks & Hesse-Biber, 1991).

En el recorrido histórico entonces, que forma parte del primer capítulo de esta tesis, se muestra que, si bien se puede decir que cada vez somos más mujeres las que participamos en todos los ámbitos; aún somos minoría (Blázquez, 2011). Por otro lado, aunque las mujeres no fueron consideradas en los momentos clave de la educación y la ciencia, siempre han hecho aportaciones importantes al conocimiento práctico, de la vida cotidiana (Brooks & Hesse-Biber, 1991), saberes en los que se basaron muchos conocimientos conocidos ahora como científicos (Van den Eyne, 1994). Así el pictograma¹mujeres, con toda su riqueza comunicativa de elementos compartidos que también denotó peculiaridades étnicas,

¹ Pictograma es un signo que representa con formas más o menos realistas un elemento o un significado más o menos real. Los pictogramas fueron precursores o antecedentes de los sistemas de escritura. Los pictogramas sintetizan un mensaje o información sobrepasando la barrera del lenguaje (Pérez, 2019).

espaciales e historicidad (2004), recorre diversos caminos cada vez con mayor relevancia, lo que no quiere decir que dicha situación resulte fácil.

A lo largo de ese apartado, también se muestra que las mujeres no se han mantenido pánvidas, mirando el transcurrir del tiempo, sino que han tenido que luchar contra la institucionalización de las razones (a través de la religión, la ciencia y las leyes) por las que hemos sido sometidas socialmente (Blázquez, 2011; Pacheco, 2015; Jiménez, 2020). A partir de las últimas décadas del siglo XX y después de que las investigadoras feministas comenzaron a cuestionar a las ciencias sociales y biológicas hegemónicas en el sentido de que observaron la ausencia de investigaciones hechas por mujeres y sobre estas, como sujetas de conocimiento (Brooks & Hess-Biber, 1991), se pudo observar cómo incrementaron los estudios sobre las mujeres y los temas relacionados con ellas y su vida cotidiana. También denunciaron las condiciones a las que se enfrentan las profesoras durante su faceta estudiantil, tales como la discriminación por parte de sus pares y sus maestras y maestros (De Garay & Del Valle, 2012; Martínez, 2008; Goldsmith, 1986; Varela & Santolaya, 2019) y lo mismo que la ideología sexista prevalente en los hogares y que, cuando ambas situaciones se combinan, los obstáculos que enfrentan las mujeres son doblemente represores.

Para las mujeres, la elección de la carrera universitaria es una decisión que con mayor frecuencia está influenciada por prejuicios de género, lo mismo que la inequidad entre hombres y mujeres, en cuanto a la matriculación en determinadas disciplinas (Facio & Fries, 2005; Zubieta & Marreto, 2005; De Garay & Del Valle, 2012; Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013; Morana & Sagramora, 2016). En esa misma línea de desigualdades se puede observar la dispar cantidad de profesoras en unas áreas en comparación con los varones. En las ingenierías, por poner un ejemplo (De Garay & Del Valle, 2012; Ion, Duran & Bernabeu, 2012; Ordorika, 2015; Pastor, Pontón & Acosta, 2017); y es que, la inserción de las mujeres a la academia también estaba influenciada por razones de género; lo mismo que su desarrollo profesional en la universidad a la que se consideró como espacio androcéntrico, donde aún persisten actitudes sexistas, tanto en el lenguaje científico como en la vida cotidiana (García, 2005; Rodríguez, González & Albert, 2013; Martínez, 2012, 2014). De tal manera que el ascenso profesional para las mujeres es más difícil en comparación con los hombres; puesto que a una mujer le puede llevar hasta veinte años conseguir la definitividad (Pacheco, 2020) y treinta años de carrera para poder realizar una Maestría.

El primer capítulo termina con las aportaciones de estudios realizados sobre académicas de tres generaciones, realizados en México y en Perú; en los que se puede observar que persisten situaciones de discriminación y violencia en contra de las académicas de las tres generaciones en su faceta de estudiantes. En esos mismos estudios se identificó que a través del tiempo, tanto el matrimonio como la maternidad, pasaron de ser condiciones más comunes en las generaciones de mujeres mayores, a estar menos presentes en las más jóvenes quienes suelen posponerlas hasta después de realizar estudios de posgrado y asegurar la permanencia en sus respectivas universidades o definitivamente la vida en pareja y el maternaje son descartados de sus planes de vida (Ames & Correa, 2018; Espinosa & Rodríguez; 2018; Guibert & Román 2018; Izquierdo & Atristan, 2019).

A partir de lo anterior, el interés que guió esta investigación fue conocer ¿Cuáles son las experiencias y significados asociados a las trayectorias académicas de tres generaciones de mujeres adscritas como profesoras de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana? Para responder a esta interrogante, se empleó el Enfoque Curso de Vida descrito en el Capítulo II de esta tesis. Con dicho método podemos conocer, por un lado, las biografías de las participantes y cómo se han entrelazado diversos sucesos en sus trayectorias vitales (Elder, Krikpatrick & Crosnoe, 2006; Elder & Giele, 2009; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003) derivados de situaciones sociales, de circunstancias familiares o de decisiones personales. Un punto de partida del Curso de Vida es el tiempo histórico y el lugar en el que han nacido y se han desarrollado las biografías de las participantes (Elder, et al, 2003; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003); pues de este modo, una vez articulados los escenarios (Roberti, 2017) se pudo identificar lo que ha moldeado las vidas de las tres generaciones de académicas participantes y de sus integrantes (Sepúlveda, 2010; Elder & Giele, 2009; cit., en Blanco, 2011; pág:14). En otras palabras, se logró dar cuenta de cómo fue su proceso formativo escolar y su inserción laboral, articulado con su vida familiar en contextos sociales de crecimiento económico con limitaciones ideológicas y profundas restricciones sexistas o bien, en tiempos donde las mujeres tuvieron mayor participación en el espacio público y sin embargo siguen luchando contra situaciones de desigualdad.

En esta investigación, las generaciones son entendidas como grupos de mujeres que tienen un intervalo de tiempo que no tiene nada que ver con aspectos demográficos sino con los años que hay entre la mayor y la menor de cada una de las integrantes de cada generación.

Así por ejemplo en la primera generación hay un lapso de 15 años entre el nacimiento de la mayor de las académicas nacida en 1946 y la última que nació en 1961; en la segunda generación hay un intervalo de 10 años y en la tercera generación existen 13 años de diferencia entre la mayor y la menor de las integrantes de dicha generación. Las generaciones en este estudio, lo mismo que las biografías que las constituyen, no son casos aislados, sino que están encajadas en generaciones anteriores y posteriores (Ortega & Gasset, 1994), como la de los padres y hermanos en un primer momento de sus vidas y posteriormente con quienes se han relacionado en situaciones de pareja y con sus hijos, quienes decidieron ser madres. Así pues, se observó que las vidas se viven en interdependencia; que conformaron redes de actuaciones compartidas, en las que también se pudieron visualizar las influencias sociales (Elder, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003); como el efecto que tuvo sobre la familia la crisis económica o social de un país, que hizo que un padre perdiera su trabajo o que, por requerimientos laborales, la familia tuviera que cambiar de residencia y con ello toda la dinámica se transformó.

Las trayectorias de las tres generaciones de académicas, fueron pensadas como un proceso a largo plazo en el que se han hecho presentes los cambios sociales, a la par del propio desarrollo de sus biografías. Cada uno de los momentos averiguados, fueron comprendidos como parte de un continuum, en los que ocurrieron eventos con diferentes impactos en las trayectorias. El calibre del impacto dependió mucho de la edad que tuvieron cuando dichos sucesos ocurrieron (timing), ya que los recursos variaron cuando fueron niñas, adultas jóvenes y mayores y también variaron las apreciaciones dependiendo de su procedencia social (Elder, et al, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003) y también del estado anímico en el que se encuentran actualmente.

Pese a la influencia social, al tipo de contexto y a la interdependencia familiar que llegaron a limitar las aspiraciones de las participantes o a complicarles su camino como estudiantes, trabajadoras, hijas, hermanas, esposas o madres, el principio del libre albedrío o agencia de cada una de las integrantes de las tres generaciones, es lo que ha permitido que las mujeres de este estudio se desarrollen hasta el día de hoy como docentes e investigadoras de la UAM. Las decisiones que han tomado las académicas a lo largo de su biografía, tiran por la borda todo determinismo que establece que las mujeres tienen como fin último la reproducción social y la dependencia económica y emocional, a la vez que nos muestra, cómo

dichas limitaciones van cambiando a lo largo del tiempo (Shahahan & Elder, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). Así pues, a la par de las transiciones institucionalizadas como las escolares, con el análisis del Enfoque Curso de Vida, también se pudo conocer qué tanto influyó la muerte de alguno de los padres, el divorcio o el cambio de residencia (hitos o turning points); para que dichas transiciones se vieran interrumpidas o tomarán virajes imprevistos, imponiendo un “ritmo” particular en sus trayectorias (Blanco, 2011) como en el caso de Ernestina, integrante de la primera generación que tardó casi treinta años después de haberse graduado de la licenciatura, para decidirse a realizar la Maestría.

La influencia macrosocial también descrita en el Capítulo II, tuvo diferente contundencia en las trayectorias, sobre todo en aquellas más desfavorecidas (García, 2009) o para quienes las ideologías religiosas y las normas educativas y sus requerimientos tuvieron injerencia en sus familias y por ende en sus biografías. Lo mismo ocurrió con la influencia micro social (Ritzer, 1993). Es decir, el trato que recibieron las entrevistadas por parte de sus padres y de sus formadoras, tuvieron diferente impacto en las participantes dependiendo de la edad, así como del momento histórico pues las formas disciplinares también cambiaron con el tiempo, lo mismo que las normas y valores que se aprenden de primera mano en la interacción cara a cara. Muchas mujeres de las tres generaciones, se enfrentaron a métodos educativos y a disciplinas rígidas y violentas; situaciones que también se replicaban al interior de la dinámica familiar.

Al respecto de la influencia macro y micro social, la perspectiva de género asumida en esta investigación (Madoo & Niebrune-Brantley, 1993), permite dar cuenta de cómo la ideología patriarcal, regula la vida cotidiana y por ende las relaciones. Dado que dicho sistema define las creencias que justifican la dominación de las mujeres a las que se considera como seres inferiores (Facio & Fries, 2005). La vida cotidiana a la que corresponde tanto el espacio doméstico como el público, entonces, se reproducen trabajos atribuidos a las mujeres como lo es el trabajo del cuidado, que no es valorado como tampoco lo es la inversión o el desgaste subjetivo de la cuidadora (Rose, 1994), ni la sexualidad y otros significados tales como la aprobación, el amor y la autoestima.

En este trabajo se analizarán las condiciones de las mujeres académicas bajo los principios del socioconstruccionismo y del feminismo crítico, que consideran que las personas, el mundo social, el lenguaje, los valores y el concepto del hombre y de la mujer,

son producto de procesos sociales específicos (Gergen, 1973, 1985; cit., en Muchnik, 1992; Madoo & Niebrugge-Brantley, 1999). Si bien persistieron conceptos que forman parte de las atribuciones hechas a ambos (Lagarde, 2020), es necesario remarcar el dinamismo del contexto y de la historia, por tanto, hay que tener presente que aún los mismos conceptos, a través del tiempo adquieren diversos significados. Así que, no fue lo mismo haber sido una mujer estudiante en 1970 que en el año 2000. Así mismo, a partir de la Psicología Social se logró dar cuenta de que las trayectorias vitales no siguen una linealidad ni son estandarizadas, y que las acciones que realizan las mujeres de este estudio, están determinadas por lo que la sociedad y los eventos sociales les exigen y lo que las participantes de las tres generaciones de académicas pueden y deciden hacer (Íñiguez, 2003). Lo que importó en este trabajo fue destacar la influencia de los acontecimientos sociales, el contexto temporal y espacial, pero, sobre todo, las decisiones que siguen tomando las mujeres de las tres generaciones de esta investigación, a lo largo de sus trayectorias.

La forma más viable para darle voz a las experiencias de estas mujeres fue a través de un método cualitativo. Así pues, en el Capítulo III, se describe la Metodología utilizada en esta investigación, mediante entrevistas semidirigidas a profundidad, que permitieron abordar el momento formativo y el laboral, mediante los cuales se pudo indagar acerca de las características familiares y el apoyo que le brindaron y han brindado a las participantes, la situación económica en la que vivieron, los roles de género que se reproducían al interior de la familia, las oportunidades sociales que estuvieron al alcance de las entrevistadas, la existencia y el tipo de convivencia de las parejas y la presencia o no de los hijos. Elementos que ejercieron diversas influencias en la vida de las académicas. Al principio pensaba en realizar las entrevistas presenciales, pero por situaciones de la pandemia por el Sars-Cov2, la modalidad de las entrevistas (que se efectuaron entre diciembre del 2020 a abril del 2021) tuvo que cambiar a virtuales, por la importancia del resguardo para evitar el contagio.

Al respecto de este factor social a nivel mundial, muchas de las actividades cotidianas sufrieron transformaciones. Las mujeres han experimentado un incremento considerable de las demandas del espacio privado, especialmente el que se refiere al trabajo de los cuidados (Amilpas, 2020; Bautista & López, 2020), algo así como 29.8 horas semanales en promedio, derivado de que las niñas y los niños han dejado de asistir a la escuela. A lo que hay que agregar las ocho horas de trabajo remunerado (realizado desde sus casas o en los centros

laborales) y el incremento de trabajo en cuestión de las labores domésticas. Así, las mujeres son las principales responsables de la educación y cuidado de los hijos (lo que implica un promedio de por lo menos cinco horas diarias) y de personas enfermas; situaciones que han repercutido en su salud física, emocional, además de afectarlas a nivel psicológico, puesto que otro de los factores que se ha hecho presente es el distanciamiento físico y el incremento de la violencia familiar (Amilpas, 2020).

El confinamiento también ha suspendido la apertura de los espacios de cuidado para menores y el acceso a los hogares de mujeres que se desempeñan como trabajadoras domésticas; lo que significa que los ingresos para las mujeres se han visto más afectados; a la par de que quienes contrataban estos servicios son quienes tienen que realizar esas actividades y son generalmente las mujeres quienes las realizan. De tal manera que respecto a la disminución de los ingresos por trabajo remunerado y al incremento del esfuerzo físico sigue afectando mayormente a las mujeres (Bautista & López, 2020). Estas condiciones de exigencia al esfuerzo femenino, además de todo lo mencionado con anterioridad, repercute en el desarrollo de sus propias actividades profesionales, porque las horas destinadas al descanso han descendido a un promedio de seis horas para dormir. Uno de los factores que influyó en este sobre esfuerzo femenino se debe a la infravalorización del trabajo que realizan las mujeres (Amilpas, 2020). Se reporta la suspensión de los servicios de salud sexual y reproductiva; se obstaculizó el apoyo a los derechos humanos y la atención a las víctimas de violencia de género (Enríquez, 2020; cit., en Saldívar & Ramírez, 2020).

Cabe señalar que a la par de la sobre exigencia de la fuerza de trabajo femenino, durante la pandemia se ha transformado la impartición de clases a todos los niveles educativos (incluyendo el universitario y de posgrado). Además del cambio del sistema presencial a uno virtual, esto ha traído consigo un cambio relevante en las relaciones sociales que se tejen entre el alumnado y también en el papel que juegan en este caso, las profesoras para con la matrícula estudiantil (Bautista & López, 2020).

Debido a la pandemia, la movilidad disminuyó hasta en un 82% en algunas alcaldías de la Ciudad de México y en un 67% a nivel nacional (Saldívar & Ramírez, 2020). Aunque el apoyo familiar se hizo presente para que los estudiantes tomarán sus clases en casa, pues los estudiantes tienen que seguir cumpliendo con sus deberes escolares (Bautista & López, 2020); la convivencia familiar pasó de ser una situación parcial, a una condición de tiempo

completo. Así, los espacios familiares se acondicionaron para su uso escolar, donde se toman clases de forma virtual y laboral, a través de una modalidad a distancia. El confinamiento reforzó las relaciones previas a la pandemia y propició la presencia de tensiones y conflictos entre los integrantes (Saldívar & Ramírez, 2020; Tello & Vargas, 2020).

En lo que respecta al tema educativo, impartir o recibir clases a distancia conlleva diversas dificultades como la inadecuada calidad de luz para trabajar, los distractores familiares; la falta de recursos tecnológicos, las fallas en la conectividad; adicionalmente se han presentado dificultades para poner límites entre el trabajo remunerado y el que no recibe pago; las largas jornadas en que las personas permanecen sentadas, la presencia de familiares enfermos por COVID y la deserción escolar provocada por la escasez de recursos (Saldívar & Ramírez, 2020).

En cuanto a la planta académica universitaria, el cambio repentino de la modalidad de la cátedra, implicó la adaptación al formato tecnológico, adecuar los contenidos de las materias, reforzar las clases con diversas estrategias, lo que se traduce en largas inversiones de tiempo en la sola preparación de las clases. Esta situación también generó una brecha entre aquellos profesores y profesoras (50%) cuyos conocimientos sobre las nuevas tecnologías fue distinta, con más o menos destreza, familiaridad y disponibilidad. En cuanto a la salud de la planta académica se ha visto afectada porque ha incrementado las sensaciones de ansiedad, frustración y miedo ante la emergencia sanitaria. Al respecto, son las mujeres las que están presentando con mayor frecuencia sensaciones de estrés, lo mismo que las estudiantes y las mujeres solteras (Saldívar & Ramírez, 2020). Para las académicas la situación de confinamiento ha repercutido en su salud, en las horas de descanso, en la dificultad de designar tiempo para el autocuidado, el disfrute de su tiempo de ocio y el tiempo libre (Enríquez, 2020; cit., en (Saldívar & Ramírez, 2020).

Con todo y lo distante y diferente que llegaron a ser las entrevistas a través de la plataforma de videoconferencia, la estructura y el alcance de la entrevista permitió sentir y vivir como si estuvieran ocurriendo, cada una de las experiencias que vertieron las participantes, porque la intención era saber acerca de sus experiencias, de lo que sintieron en el tiempo previo y la forma en que resolvían las situaciones de dificultad. Al respecto, Joan W. Scott, ha subrayado la importancia de dar voces a las mujeres que en otros momentos han sido acalladas, en un intento por desafiar las concepciones esencialistas y deterministas sobre

las mujeres; porque en este trabajo es básico tomar en cuenta que, así como el contexto histórico va cambiando, también lo hace la forma en que las mujeres se asumen como tal, por lo tanto, su identidad se va modificando (Scott, 2001).

Si bien las experiencias y sus significados que se pretendió resaltar en este trabajo son aquellas que conciernen al vínculo con la universidad, como mujeres, todas las participantes de las tres generaciones han experimentado vivencias durante las cuales han desplegado discursos psicológicos, cognitivos y emocionales que adquieren el estatus de conocimiento, de saberes femeninos (Brooks & Hesse-Biber (1991). Saberes que son únicos porque tienen el sello de la raza, la etnia, la religión que profesan, la nación en la que han nacido, la familia que estas mujeres participantes tienen, el trabajo como académicas que desarrollan en la UAM. Así como las prácticas y los intereses de las integrantes de estas tres generaciones han cambiado a través del tiempo, también lo han hecho las experiencias que cada una de ellas. De tal manera que las experiencias vertidas en este trabajo se han tomado como una evidencia histórica y para ello se puntualizaron los elementos socioculturales antes mencionados y las formas en que se han establecido dichas diferencias, cómo es que han operado y de qué manera se han constituido en características de cada una de las generaciones y de las mujeres que las integran (Scott, 2001; Garazi, 2016).

La forma en que se investigaron las trayectorias, fue de manera cualitativa, porque al compartir el conocimiento que sus experiencias brindan, puede despertar el interés de las lectoras y así identificar las condiciones en las que están las participantes, como otras muchas mujeres en el mundo. Así, al leer sus experiencias, podemos sentir sus angustias, su dolor físico y el terror que experimentaron cuando fueron acosadas; con el propósito de crear conciencia de lo que se ha mantenido silenciado y desconocido; como los silencios que guardan las instituciones universitarias al respecto. Por otro lado, es necesario que estas historias se cuenten tal y como las académicas las contaron para que se puedan entender de manera precisa y se comprendan de manera auténtica, la realidad de las mujeres de este estudio, pues este es un modo de reparar la tendencia científica de tergiversar o excluir a las mujeres de los cánones científicos (Brooks & Hesse-Biber, 1991).

En el Capítulo IV, se puede conocer de manera general a las tres generaciones de académicas. De modo breve se destacó el contexto social en el que vinieron al mundo y sus trayectorias, las cuales se han desarrollado hasta engancharse a las siguientes generaciones.

De tal manera que las condiciones laborales o las exigencias educativas que viven las académicas de la tercera generación en la actualidad, pueden entenderse al recorrer la historia del país en el que nacieron y el tipo de gobierno que tuvieron y las costumbres sociales que primaban en la época de sus madres que muy probablemente sea la de las académicas de la primera o segunda generación. El devenir histórico separa las fechas de los nacimientos, pero une a las tres generaciones de mujeres académicas que comparten el mismo tiempo y también el espacio universitario.

En el Capítulo V, el momento formativo, muestra precisamente cómo los cambios históricos influyen en el tipo de educación formal y familiar, el cual va de la mano con el tipo de valores prevalente en una etapa y en otra. Muestra las transiciones escolares y también los hitos que modificaron las dinámicas familiares. Da cuenta de las violencias que algunas de las académicas experimentaron al interior de las aulas, y cómo es que dichas prácticas de abuso son situaciones que persisten a través del tiempo ya sea que dicho maltrato provenga de las y los profesores como de los compañeros. También se puede identificar que, a través del tiempo, el machismo en la familia persistió y que las mujeres siguen siendo quienes continúan desarrollando actividades de reproducción social, lo cual se pudo advertir en los primeros años de vida de las académicas, pues eran sus madres quienes se encargaban de los cuidados y del trabajo doméstico. La elección de la carrera siguió en algunos de los casos encaminados a la movilidad social, pero estos intereses provenían más por parte de la familia de las participantes que por ellas mismas. Uno de los cambios notorios entre una generación y otra fue el nivel de estudios pues la segunda y tercera generación, tienen mayor grado escolar que la primera. En cuanto a la vida personal, tanto el matrimonio como la maternidad, fue más frecuente en la primera generación en comparación a la tercera, donde varias de las participantes permanecen solteras y no desean tener hijos.

En el Capítulo VI, el momento laboral, muestra el acercamiento de las participantes al trabajo remunerado, el momento en que alcanzaron la definitividad en la UAM y la forma en que se ven así mismas en el momento actual y hacia el futuro. Cabe agregar que el tiempo de pandemia en el que vivimos, es uno de los factores que ha permitido replantearse de manera profunda a su profesión, al tiempo que dedican a su labor y el que ocupan en cuidar de sí mismas y de valorar a su salud. Para este estudio son importantes todas las actividades en las que participan las mujeres académicas participantes como parte de su vida cotidiana,

porque representan sus conocimientos; tales como sus actividades de docencia e investigación lo mismo que las de la crianza; puesto que en estas actividades que se les han adjudicado de manera sociocultural e histórica, desarrollan un valor que ha permanecido oculto e infravalorado. Así, son valiosas sus experiencias en las que ellas han creado estrategias para solucionar las necesidades del espacio público y el privado; como el organizar sus tiempos y cumplir con todas sus exigencias. Lejos de creer que son habilidades innatas, más bien se tratan de situaciones en las que las mujeres han adquirido práctica, cómo se adquiere habilidad en el trabajo remunerado. Así pues, las mujeres, que están a cargo de la crianza de sus hijos, y establecen vínculos cercanos, pueden identificar las expresiones de sufrimiento, dolor debido a alguna enfermedad, habilidades vitales para asegurar la supervivencia de quienes son cuidados (Brooks & Hesse-Biber, 1991). A través de las experiencias de las académicas de este estudio se pueden entender a la sociedad en la que viven, porque al dar a conocer las condiciones de desigualdad y de opresión en las que viven, también pueden proponer soluciones viables para su resolución.

Cabe mencionar que las mujeres en general, pueden desarrollar lo que se conoce como la doble conciencia, aquella que se adquiere al traspasar los límites de la condición femenina y la de la condición de los varones. Es decir, las mujeres, como grupo oprimido, han tenido que transitar hacia la vida del espacio público, generalmente para ocupar puestos de subrepresentación, o para servir. Las mujeres conocen las formas de vida de los varones, sus ambiciones, anhelos, e intereses, sus formas de ver la vida y lo que se espera de las personas en el espacio público y partir de ambos escenarios, ellas adquieren esa conciencia, por el ejercicio de dobles roles. Pero viviendo las condiciones de las mujeres (dependiendo de su raza, clase, edad, religión, nivel económico) desarrollan la conciencia de la condición que ocupan en el mundo (Nielsen, 1990; cit., en Brooks & Hesse-Biber, 1991, pág:64).

CAPÍTULO I

UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL ACCESO DE LAS MUJERES A LA UNIVERSIDAD, HASTA LA ACTUALIDAD

1.1 La subordinación de las mujeres en el proceso de consolidación de la ciencia hegemónica eurocéntrica: el surgimiento de la universidad, el hombre como referente de lo humano y la mujer como un ser sin “alma”.

La historia de la educación (Zubieta & Marreto, 2005) y la creación del conocimiento es una para las mujeres y otra muy distinta para los hombres. Desde su constitución, la universidad fue pensada por y para los varones, quienes se apropiaron además de los espacios educativos del conocimiento teórico. Las mujeres fueron excluidas de la instrucción formal y segregadas a la creación de saberes a partir de sus experiencias en la vida cotidiana (Rose, 1994; Adán, 2018). De modo que, su incorporación a la universidad y a la ciencia fue demorada y desigual, a modo de insubordinación (Adán, 2018).

La subversión denota la condición de dominación en el que ha estado la mujer, así como la rebeldía (Rose, 1994) a no sentirse ajena al espacio social y por lo tanto determinada al oscurantismo del espacio privado (Pisano, 2004). En este sentido, pensar en las mujeres como estudiantes y luego como académicas universitarias, evoca un proceso complejo de construcción social antes y durante su desempeño frente al grupo y mediante sus investigaciones. Porque dicha trayectoria involucra elementos históricos, socioculturales, políticos, económicos, raciales y sexuales que intervienen en las diversas manifestaciones de desigualdad y opresión que viven las mujeres (Lorde, 2004) también en la universidad.

El determinismo patriarcal, ha sido un elemento fundamental para justificar el lugar de inferioridad de las mujeres respecto a los varones, relegándonos junto a nuestros cuerpos a la parte reproductora (Rose, 1994), es decir, como cuerpo-sexo (reducida a naturaleza). Mientras que a ellos los ha situado en el centro del mundo y como referencia de lo humano. Esta dicotomía conceptual basada en la biología (Pacheco, 2015) particularmente en las diferencias anatómo-fisiológicas (Blázquez, 2011), define, apoya, sanciona y jerarquiza al concepto, modelo o arquetipo social de lo que se conoce como hombre y mujer. Esto tiene un profundo arraigo en la cultura porque se alimenta por sistemas de creencias, valores, actitudes (Pacheco, 2015) y normas que definen también el tipo de relaciones personales (Blázquez, 2011) por ende también asimétricas.

Un claro ejemplo de lo anterior fueron los imperios grecolatinos, los cuales poseían un sistema patriarcal que regulaba las relaciones sociales, institucionales y políticas con base en las diferencias sexuales (Fontanela, 2008). Según los preceptos de esa época la mujer sólo era apta para realizar actividades de la reproducción social (González, 2015) debido a su inferioridad respecto al hombre (Beauvoir, 1953). Ideas respaldadas por pensadores como Platón (427- 347, a. C.) para quien la razón, alma o logos, era superior al cuerpo, que solo servía para la subsistencia de la vida cotidiana y su sexualidad para la procreación. Para Aristóteles (384-322, a. C.) la capacidad de razonamiento era superior a las sensaciones y en el acto sexual, el hombre era la parte activa mientras que las mujeres un depósito pasivo y amorfo, que necesita del varón para adquirir forma (2003; cit., en Pacheco, 2015: pág57).

Demóstenes (384- 322, a. C.) clasificó a las mujeres en comunes o esposas-reproductoras sociales (Reboreda, 2010; Medina, 2015). Sujetas al espacio doméstico y a la voluntad varonil, solo cobraban relevancia en los actos religiosos y al atestiguar frente a las autoridades, acerca de la legitimidad de sus hijos adultos para que les otorgaran la ciudadanía (Reboreda, 2010). Las concubinas sólo satisfacían los deseos varoniles. Las prostitutas trabajaban para un proxeneta que nunca les compartía de las ganancias por vender su cuerpo (Medina, 2015) y las esclavas eran objeto propiedad de sus amos (Wagner, 2017).

En ese contexto entonces, donde las mujeres eran vistas como cuerpo-sexo-procreación (Reboreda, 2010) las hetairas eran ciudadanas libres que rompían con las rígidas normas del patriarcado, pues además de andar semidesnudas debido a su profesión como prostitutas, llegaron a tener prestigio en los espacios públicos y eran activistas sociales (Medina, 2015) participando en espacios prohibidos para las mujeres y hacían pensar a los hombres a través de sus profundas reflexiones. Hubo también sacerdotisas que honraban al oráculo (Wagner, 2017) e hicieron valiosas contribuciones al conocimiento las cuales les fueron expropiadas como a Temistoclea, cuyas reflexiones matemáticas le fueron tomadas por su alumno y hermano Pitágoras, quien basó sus teorías en tales postulados, pero no reconoció que eran propiedad de su maestra (Van den Eyne, 1994).

La independencia de las mujeres respecto a los varones, sin embargo, era difícil pues incluso las hetairas contaban con uno o varios patrocinadores. En cuanto al acercamiento al conocimiento escolástico y a las ciencias este se fue complicando. En el Imperio Romano (27 a. C. a 476 d. C.), por ejemplo, las mujeres podían leer y escribir, aunque no tenían los

mismos derechos que los hombres. Ellas podían ejercer algunas profesiones, pero se especializaron como matronas ya que era una tarea asociada a la naturaleza. De tal manera que si bien la educación formal era aceptada para las patricias por su noble estirpe (Palermo, 2006), la sabiduría que las mujeres fueron acumulando por cuenta propia en la vida diaria no ha sido reconocida con justicia (Van den Eyne, 1994; Palermo, 2006).

El sometimiento legal, económico y cultural de las mujeres respecto a los varones siguió permeando la factibilidad del acercamiento a la educación y también al reconocimiento de sus aportaciones científicas. Incluso en el caso de María la Judía (inventora de técnicas de destilación y sublimación) e Hipatia oriundas ambas de Alejandría, lugar en donde florecieron la oratoria y filosofía, en el siglo V, a la caída del Imperio Romano, ellas pudieron participar en dichas disciplinas, pero bajo la tutela de un varón (UNIROJA, 2019). Ya fuera del padre como en el caso de Hipatia, del marido o un hermano, las mujeres podían conseguir la “autonomía” a través de la herencia o el divorcio, pero pasaban a ser responsabilidad del Estado que restringía sus derechos públicos.

La muerte de Hipatia (415), quien fue maestra y científica, muestra hasta qué punto la subversión de las mujeres ha sido acallada dada la peligrosidad política de sus conocimientos y posicionamientos, los cuales ponen en riesgo a la supremacía patriarcal y de las instituciones, en su caso a la religión cristiana que buscaba la conversión de los paganos científicos por sobre la influencia judía y el nacionalismo egipcio (UNIRIOJA, 2019).

Con la caída del Imperio Romano también cobró mayor fuerza el esencialismo religioso durante los 10 siglos que duró la Edad Media (sig. V al XV). En ese periodo, la humanidad transitó del sistema esclavista, al feudal donde la monarquía fue perdiendo el poder efectivo frente a un modo de producción conocido como capitalismo. Sin embargo, como el poder de los Estados era consagrado por la Iglesia, la cual asignaba a cada persona un lugar predestinado (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008) la clase burguesa que surgió con la fuerza del comercio, tuvo cuidado de no trastocar el lugar de inferioridad en el que ya se encontraban las mujeres, mientras se posicionaban socialmente.

La sumisión fue el elemento por el que el clero y la nobleza vigilaban el orden establecido y a las personas. Los súbditos reconocían las limitantes que les habían sido impuestas y evitaban los desacatos porque estos eran concebidos como rebeliones (Magallón, 2002). Las mujeres siguieron siendo esos seres sin alma ni entendimiento, cuyos roles

impuestos (Palermo, 2006) las limitaban a ocupar el lugar de las “no personas” distinto de los demás súbditos (Serret, 2011). La Iglesia también controlaba el saber, por lo tanto, los temas eclesiásticos impartidos en los prioratos mixtos eran la única vía para acercarse a la cultura y a la educación. Sin embargo, en el siglo XI, los monasterios dejaron de aceptar mujeres (Van den Eyne, 1994), porque su presencia distraía a los hombres que debían estudiar la naturaleza de dios, sus atributos y la divinidad (Palermo, 2006).

De modo que cuando los varones se organizaron en las bibliotecas en torno a las abadías o catedrales para discutir sobre teología y la influencia burguesa hizo notar que la mirada religiosa no era suficiente para explicar las cosas, las mujeres ya eran excluidas de estas reuniones (De Garay & Del Valle, 2012; Vargas, 2013) y tampoco fueron convocadas para formar parte de la universidad creada en Bolonia en 1088 de origen laico y burgués ni en las de corte religioso en 111, como la de París (Camacho, 2000; Chuaqui, 2002; García, 2008; Pavón & Ramírez, 2010; Buquet, Cooper, Mingo, & Moreno, 2013; Barrientos, 2014).

1.1.1 La distribución del poder del conocimiento basada en la diferencia de género

La burguesía continuó impulsando el desarrollo económico y también la distribución del poder absoluto que poseía la monarquía. Hizo del conocimiento un “bien” accesible, donde las ideas eran asistidas por la razón científica aristotélica y ya no por los mitos teológicos ni por ningún otro saber que se alejara del referente eurocéntrico (Boas, 2010) y androcéntrico. A partir del género se hizo un ordenamiento simbólico de la humanidad y a lo masculino le atribuyeron características de actuación y el deseo de construir la cultura que le permitiera encontrar sentido a aquello que lo motiva a la acción (Zubieta & Marreto, 2005). Lo femenino fue considerado complemento, en tanto límite de la centralidad varonil, pero también concebido con temor y desprecio porque cualquier movimiento fuera de ese lugar, ponía en peligro al sujeto central, a sus atributos y roles.

Se clasificó de manera sexuada a los cuerpos de hombre y mujer como macho y hembra, respectivamente. En tal cosmovisión se otorgó sentido a las vidas cuando los hombres mantienen su centralidad y las mujeres reproducen cotidianamente acciones concebidas como naturales: entre ellas, la subordinación. El reordenamiento en cuanto a la exclusión de género y el tipo de educación que se impartía, provocó que las aportaciones femeninas como las de Hildegarda de Bingen (1098-1179) sobre herbolaria, dejarón de

consultarse durante siglos (Van den Eyne, 1994). Pues era mayor el afán de expulsar a la mujer como fuente reconocida de conocimiento.

Las mujeres estaban vedadas de la cultura y la educación y a través de literatura se las describía de manera misógina como perversas, seres mutilados y responsables del pecado. Por lo tanto, no era de extrañarse que llegaran a ser tratadas como extrañas, alejadas de la realidad. Pero no todas las mujeres acataron dichas disposiciones. Hechos como disfrazarse de hombre para asistir a la universidad y poder practicar sus profesiones, fueron las respuestas que dieron ante el decreto de la exclusión universitaria (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013). Desde un feminismo teórico esas mujeres, escribieron sus desacatos, desobediencias y rebeldías al cuestionar las imposiciones opresivas, visibilizando los actos de odio que vivían en esa época (Rodríguez, 2015).

Christine de Pizan (1405) fue una de las escritoras que criticó el sexismo con el que hombres de todas las clases, edades, oficios y credos trataban a la mujer en sus relatos (Varela, 2008) y lo que ella experimentó por revelarse contra la exclusión, silencio y opresión masculina (Caso, 2005), lo escribía en sus novelas o lo comentaba en los “Querelle de femmes”, (sig. XIV al XVIII), lugares creados para debatir en defensa de la capacidad intelectual de la mujer y del derecho a participar en la educación y la política (Rodríguez, 2015). Otras se resistieron a aceptar como las dos únicas opciones de vida la reclusión al convento o al matrimonio y decidieron vivir aisladas -Frauenfrare o “cuestión de mujeres”- (Rivera, 1996) escapara otras ciudades (Santoja, 2003) para vivir en organizaciones femeninas heréticas como beguinas o beatas. Incluso algunas prefirieron morir lapidadas o quemadas por la iglesia antes de dejar de expresarse abiertamente en público (Rivera, 1996).

La larga etapa de la Edad Media, terminó con la caída del Imperio Bizantino, la invención de la imprenta y el descubrimiento del continente americano en 1492 (Magallón, 2002), dando paso a otra etapa de la historia universal, conocida como el Renacimiento, un periodo de transición, durante el cual, las tipificaciones femeninas seguían situando a la mujer como seres míticos, inferiores, pero ahora dañinos. Razones que fortalecieron el dominio y la opresión de las mujeres (Víñez & Sáez, 2007) quienes de acuerdo con los humanistas y moralistas de esa época requerían que se les formara como buenas cristianas, esposas decentes y madres razonables (Caso, 2005). No obstante, muchas pensadoras confrontaron la idea de que las mujeres no tenían talento reflexivo, al realizar estudios por su cuenta,

escribir y organizar reuniones con intelectuales. Aunque ello les trajera el escarnio público por desacatar las reglas de exclusión (Caso, 2005).

El uso del criterio ético y moral de varios filósofos para entender al mundo compartía el mismo momento histórico del Renacimiento en que algunos pensadores utilizaban las formas fantásticas para el mismo fin. Las mujeres optaron por la crítica para analizar la legitimidad en que se fundamentaba la subordinación en la que vivían (Serret, Torres, Brito, & Chaparro, 2008). La cual era un asunto de costumbres arraigadas que se reforzaban a través del discurso cotidiano de denostación contra la mujer. Dicha imperiosidad masculina parecía una forma de mantenerlas en la inferioridad, como si en realidad temieran ser superados por la inteligencia femenina (Matthews, 1995; cit., en Noguerol, 2002; pág:193). Anna María von Shuurman por ejemplo, fue aceptada en la universidad, pero solo podía tomar clases, siempre y cuando ella tuviera que permanecer encerrada en un cuarto que se acondicionó para que estuviera dentro de la misma aula, pero separada por una pared a la que se le habían hecho unos agujeros (Graña, 2008).

El pavor que le tenían al cuerpo femenino, por su condición salvaje, según Descartes, necesitaba ser controlado igual que el mundo físico (Descartes, 1990; cit., en Pacheco, 2015, pág:58). Tales creencias, conformaron las bases científicas de la subordinación de la mujer frente al varón (Cabrejas, 2005; cit., en Pacheco, 2015, pág:58). Ya no solo había razones míticas, naturales y sexuales, sino que, científicamente la mujer, su cuerpo y sensaciones eran inferiores. Por lo tanto, el conocimiento surgido de la corporeidad era inválido (Pacheco, 2015). Incongruentemente, las aportaciones científicas que, como esposas ayudantes, hijas o hermanas hicieron en los talleres y no en las aulas universitarias, les fue expropiado. Maria Cunitz (1610-64) publicó un tratado estelar sobre las simplificaciones de las Tablas Rudolfinas de Kepler, pero ese trabajo se le atribuyó a su marido (Van den Eyne, 1994).

Casi al final del Renacimiento (XVI), los discursos científicos e ilustrados fueron desplazando al pensamiento mágico. Los hombres cuestionaban todo lo que se daba como establecido por un orden natural y llegaban a la conclusión de que la capacidad de discernir moral y cognitivamente competía a todo el género humano y no a unos cuantos privilegiados. Por lo tanto, todas las personas siendo libres y autónomas, tienen la facultad para fijar sus propias normas y elegir a sus gobernantes. Sin embargo, dentro de las personas a las que se referían no incluían a las mujeres (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008).

Durante el proceso en que la ciencia se constituía como tal (sig. XVII -XVIII) se adoptó una postura positivista, racional (Van den Eyne, 1994) y aristotélica, de modo que todo aquello que pretendiera considerarse científico debía poder demostrarse (“episteme”) y mostrarse (“tecné”) a través de conceptos para que pudiera replicarse. Si aquel conocimiento resultaba ser sólo una experiencia (“empíria”), entonces pertenecía al orden personal y por lo tanto no era un conocimiento compartible. Así pues, los procesos de institucionalización y profesionalización científica originaron conceptos, metodologías y lineamientos que se habían de seguir durante el desarrollo de dicha disciplina (Núñez, 2020).

Al desdeñar los conocimientos hechos por las mujeres como alquimistas (Gallego & Pérez, 2014) el etnocentrismo científico desconoció las aportaciones milenarias de diversos pueblos y la importancia que le otorgaban al equilibrio entre las emociones, las razones y los modos integrados de vida (Boas, 2010). El absolutismo científico intentó guiar la vida en todos los ámbitos de forma individual y colectiva. Como las mujeres fueron concebidas de acuerdo con la supremacía científica varonil, subalternas, ausentes de conocimiento, intuitivas, emocionales, subjetivas y parciales, las maneras en que podrían obtener conocimiento eran en la naturaleza, ya que ellas mismas estaban ubicadas en el nivel más bajo del mundo material y por lo tanto, excluidas del conocimiento teórico (Pacheco, 2015).

Entre los siglos XVI y XVII el absolutismo fue también una característica de los Estados que iban surgiendo. La Reforma protestante que se fraguaba al interior de la iglesia católica romana, debilitó su hegemonía y fue perdiendo adeptos. Para recuperar su poderío social y económico, instituyó y persiguió la herejía y brujería como un medio de restituir los valores transgredidos. Los curas recobraron cierto poder civil pues eran quienes combatían el paganismo y se le atribuyó poder al Estado moderno para que unificara creencias y conductas sociales entre las diferentes clases sociales y así consolidar a las naciones patriarcales (Blázquez, 2011)

En este reacomodo, las mujeres y sus saberes eran una amenaza para la hegemonía masculina, las élites religiosas, políticas, económicas y cultas por lo que con la “cacería de brujas”, se buscó además de controlar la sexualidad femenina y a sus placeres (aquelarres²)

² Los aquelarres o sabbat, eran entendidos como reuniones que realizaban las mujeres consideradas brujas o hechiceras en las que se llevaban a cabo invocaciones demoníacas y orgías. Describían una libertad sexual femenina asociada con el mal, porque se expresaba entre mujeres sin la presencia varonil, parte de la

también era necesario apropiarse de sus bienes patrimoniales, ejercer violencia sexual por parte de los jueces y torturadores (Blázquez, 2011) y por supuesto, expropiar el conocimiento milenario basado en las experiencias cotidianas que anteriormente había sido rechazado.

Los oficios hasta entonces desempeñados por las mujeres, de manera práctica, inmediata y material, como cocineras, perfumistas o sobre herbolaria, conllevan sabidurías utilizadas para curar padecimientos. Las perseguían (por brujas), pues les adjudicaban también el poder de causar daños personales, ambientales o conflictos amorosos. Eran amenazantes e intolerables para médicos, sacerdotes y jueces, los conocimientos sobre las fases de la luna y el momento propicio para la recolección o la formulación de ungüentos que aliviaban padecimientos. Pero lo que generaba mayor tensión social eran los saberes que las parteras tenían sobre el embarazo y el control de la natalidad. A las niñeras las acusaban por las muertes de recién nacidos a quienes ofrecían en sacrificios satánicos. Era mejor culpar a las mujeres cuidadoras que reconocer la ambición de controlar y expropiar los sabres transmitidos de generación en generación entre mujeres (Blázquez, 2011).

Con la cacería de brujas se destruyó la línea del saber femenino y nació otra forma de conocimiento que se distingue por la ausencia de las mujeres (Blázquez, 2011). Se impuso a la virgen María como modelo femenino de pureza, castidad, honestidad y discreción, que representaba el ideal que las mujeres debían alcanzar (García, 2015) y no inmiscuirse en la producción de conocimiento que era un papel varonil (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008). Como la mujer debía moldear su imagen hacia el ideal de feminidad ya descrito, eso justificaba los dos tipos de destino y educación (Fuster, 2007) que debía existir para hombres y mujeres en beneficio varonil (Lagarde, 2020).

En respuesta, el feminismo Ilustrado (sig. XVIII) intelectual, crítico, ético-político y racional, señalaba que la igualdad debía existir entre los hombres y las mujeres, sin instaurar ni justificar el sometimiento de unos sobre las otras (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008). Se puso en evidencia que la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres era por las restricciones educativas, las descalificaciones que recibían y por la invisibilización de sus derechos, protestas y necesidades (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008). Fue en ese mismo tiempo en que la Universidad de Bolonia aceptó a cinco alumnas por generación, en

satánización, persecución y exterminio de esas reuniones, era que se quería garantizar el control sobre la sexualidad femenina (Blázquez, 2011).

disciplinas como la filosofía y en medicina (Bruzzese, 2000, cit., en Palermo, 2006; pág:13) de donde Dorotea Erxleben (1715- 1762) se graduó en 1754, con la tesis “Examen de las causas que alejan a las mujeres del estudio”, que mostró la exclusión de las mujeres (Palermo, 2006) quienes ya no se conformaban con lucirse en sociedad (Bruzzese, 2000, cit., en Palermo, 2006; pág:13) sino saber sobre las humanidades (García, 2015).

Como el resto de las mujeres solo recibían instrucción acerca de un oficio con tal de mantenerlas en un estado de ignorancia teórica (Noguerol, 2002), idearon la forma para expresarse sin exponerse socialmente (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008) a la vergüenza social. Quienes contaban con recursos crearon espacios para que las niñas recibieran diversos cursos (García, 2015). Algunas nobles llamadas Saloniérs³, abrieron “salones”, donde mujeres y hombres de diferentes clases sociales debatían sin prejuicios ni discriminación. Aunque eran las mujeres las que sufrían el desprestigio social y eran confinadas a la pobreza aun siendo de la realeza (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008) los debates valían la pena porque eran una posibilidad de emancipación e igualdad pese al castigo (García, 2015).

Además del desprestigio, a la mujer le negaron sus derechos cuando la sociedad luchaba por la igualdad. Es decir, si bien el pensamiento ilustrado estableció la igualdad entre los seres humanos y un contrato social como fundamentos para la convivencia entre ellos, no incluyó a las mujeres para que pudieran alcanzar la ciudadanía ni el derecho a participar en la vida política y educativa de manera igualitaria. Hegel, Schopenhauer, Nietzsche y Rousseau, insistieron en la complementariedad de los sexos para favorecer a los hombres. Particularmente Rousseau (1762) a través de su libro “Emilio”, planteó un modelo de educación para los hombres y otro para las mujeres, a quienes condenaba al ámbito de la

³Las Saloniérs, madame, marquesas, guías o mujeres eran las encargadas de guiar las reuniones, en donde se podía solo charlar al compás de una melodía, leerse poesías, debatir sobre una lectura o sobre la política del momento. Las Saloniérs eran quienes “espoleaban, transmitían y equilibraban” el terreno cultural y el sociológico a la nueva aristocracia y nobleza (García, 2015). Tras la fachada de un burdel que era menos mal visto que el que las mujeres pensarán y entablarán conversaciones profundas; los hombres y mujeres podían relacionarse en calidad de interlocutores, discutiendo en igualdad de circunstancias sin ninguna intención de cortejo (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008). En estas reuniones destacaban “las preciosas”, mujeres jóvenes que pertenecían a la nobleza, quienes debido a su buena educación intelectual sin haber estado en el convento; contribuían con su presencia al refinamiento de los intelectuales del momento y a la implantación de una nueva vida social y cultural de asistencia a salones literarios. “Las preciosas”, se encargaban de promover la nueva literatura en francés, lo que hizo de ese idioma una lengua viva, además, gracias a las preciosas los hombres dejaron el interés por la caza y se acercaron a la cultura y aprendieron el trato galante hacia las mujeres (Amorós y Cobo, 2005; cit., en García, 2015; pág:220).

domesticidad y a la reproducción social. A un estado pre social sin posibilidades de acceder al espacio público, sin pasar antes por la figura del hombre que sirve como conexión o vínculo entre la esfera privada y la pública (Fuster, 2007).

La justificación que hizo Rousseau de la división sexual del mundo y su oposición a que la mujer ingresara a la universidad, subrayando el rol que tenía en la sociedad (Palermo, 2006), dentro de los cuales tenía prohibido el derecho a pensar (Serret, Torres, Brito & Chaparro, 2008; Blázquez, 2011), también enfatizó que no podía utilizar los conocimientos ancestrales (Blázquez, 2011) transmitidos de generación en generación para solucionar problemas de la vida diaria. Dicho pronunciamiento tuvo varias detracciones. El filósofo D'Alembert (1717- 1783) fue de los pocos hombres (Puleo, 1993) que desautorizó la pedagogía de Rousseau a través de una carta pública⁴. Mary Wollstonecraft (1759-1797), se manifestó contra el argumento de que la fuerza física del hombre era la razón que le permitía someter a las mujeres quienes tenían el deber de hacerse agradables a su dueño (Fuster, 2007).

En 1781, dos años después de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, Olimpia de Gouges también feminista ilustrada, redactó la “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”. Ese documentó fue una de las formulaciones políticas más claras en defensa del derecho a la ciudadanía femenina, pues señaló a los revolucionarios como mentirosos cuando hablaban de principios universales como la igualdad y la libertad, pero al mismo tiempo, no concebían a las mujeres libres e iguales (Varela, 2008).

El compromiso social de Olimpia fue inmenso, sin embargo, en 1793 el poder masculino reaccionó con saña en contra de ella y las demás mujeres parisinas, a quienes excluyeron de sus derechos políticos. Les disolvieron los clubes femeninos y en consecuencia la ley prohibió que pudieran reunirse más de cinco mujeres en la calle. En noviembre de ese mismo año Olimpia de Gouges fue guillotizada (Sau, 2000; cit., en Varela, 2008) y además muchas mujeres fueron encarceladas. En 1795 se prohibió a las mujeres asistir a las

⁴ Mientras D'Alembert enviaba la misiva a Rousseau, el libro “Emilio” estaba en edición y posteriormente se publicó; lo cual indica que la misiva de D'Alembert no hizo mella en Rousseau (Puleo, 1993). El matemático señalaba que los “defectos femeninos” provienen de la esclavitud y degradación a la que se ha sometido a las mujeres, las trabas que les han puesto a su intelecto y a su corazón, de tal manera que los planteamientos hechos por Rousseau son humillantes para todos (Fuster, 2007). D'Alembert reconoció que a las mujeres se les ha educado para que finjan y ahoguen sus sentimientos, para que oculten sus opiniones y disfracen sus pensamientos (Puleo, 1993).

asambleas políticas y todas aquellas que profesaran cualquier tipo de ideología eran llevadas a la guillotina o al exilio (Varela, 2008).

Durante mucho tiempo las mujeres estuvieron bajo la mirada invisible de la sociedad. La situación de desigualdad que durante siglos había sido atribuida a los mitos religiosos había sido ratificada por la ciencia y por los grandes pensadores de la historia de la humanidad, de la que parecía que las mujeres no formaban parte. El mundo se acercaba a la Edad Moderna, con grandes cambios industriales, científicos y tecnológicos pero las condiciones de las mujeres seguían siendo precarias. Incluso fueron aceptadas formalmente en la universidad hasta finales del siglo XIX y en algunos casos hasta el siglo siguiente (Van den Eyne, 1994; Palermo, 2006). Sin embargo, se creaban agudas trampas para que desistieran de ingresar a cursar estudios universitarios. Por ejemplo, se les exigía carta de buena conducta y estudios secundarios en Italia (Palermo, 2006) o bachillerato en Alemania, pero no siempre podían cubrir con dicho requisito porque no había instituciones de ese nivel que admitieran a mujeres (Torres & Pau, 2012).

Las abundantes y contradictorias trabas sociales obligaron a varias mujeres a disfrazarse de hombres para poder estudiar y titularse y tenían que seguir vistiendo como varones para poder desempeñar sus profesiones. En España, las mujeres ingresaron a la universidad hasta el siglo XX, pero tenían que tramitar permisos para ingresar, titularse y para ejercer, lo que les llevaba años. Las asignaturas que podían cursar sin importar la clase social eran principalmente la obstetricia o enfermería, donde aprendían habilidades asociadas a los cuidados de los otros (Palermo, 2006). En carreras como el derecho, asociado al ejercicio del poder, las mujeres fueron aceptadas mucho tiempo después (Sánchez, 2018). Se seguía pensando que, el hecho de que las mujeres contaran con estudios universitarios no debería contravenir en el desempeño de sus labores de reproducción social (Vargas, 2013). El ingreso de las mujeres a la universidad estuvo marcado desde el inicio por la discriminación (Palermo, 2006) y la segregación.

Lo que conocemos como ciencia moderna se institucionalizó en el siglo XX (Pérez, 2005), aunque el antecedente de ciencia se había consolidado como una ocupación masculina entre los siglos XVII y XVIII y todas las actividades que se hacían por cuenta propia en los talleres desaparecieron. Solo la iglesia, la empresa privada y las universidades podían realizar dichas prácticas (Van de Eyne, 1994). Son relevantes estas fechas porque tuvieron que pasar

300 años para que se aceptara en las Academias de Ciencias a las primeras mujeres científicas de manera formal. Por ejemplo, la Real sociedad de Londres fundada en 1662, aceptó a Marjory Stephenson (1885-1948), microbióloga y a Kathleen Lonsdale (1903-1971) cristalógrafa, como integrantes formales hasta 1945 (Van de Eyne, 1994; Pérez, 2005).

La Academia de Ciencias de París creada en 1666, no tenía en sus normas la prohibición del acceso a las mujeres, sin embargo no se le permitió la entrada a la física Emile de Chatelet (1706-1749), precursora de los trabajos de Newton ni a Marie Curie (1867-1934) en 1911, quien descubrió el radio y el polonio y fue galardonada con el premio Nobel en 1909; lo mismo que la Academia de Ciencias de Berlín, fundada en 1700, que aceptó a las primeras mujeres físicas en 1949, a Lise Meitner (1788-1968) quien tuvo importantes aportaciones en la radioactividad y la fisión nuclear, y en 1950 a Irene Joliot-Curie (1897-1956), ganadora del premio Nobel por sus contribuciones en la síntesis de nuevos elementos radiactivos (Van de Eyne, 1994; Pérez, 2005).

El pensamiento aristotélico también sentó las bases de la exclusión de las mujeres en la ciencia. Las cualidades que le atribuyó al varón, fueron opuestas a las atribuciones de las mujeres (hembras) sin alma, pero con subjetividades e intuición y por tanto imperfectas y pasivas, por lo que no podían crear ningún tipo de conocimiento científico (Van den Eyne, 1994) o, de hacerlo, este está situado por los que saben, en el lugar de la sentimentalización estrechamente asociado blando-femenino- (Fox-Keller, 1991). Fue Kuhn quien hasta el siglo XX, cuestionó los preceptos científicos inamovibles, al hacer énfasis en que la ciencia era una construcción social, por lo que sus paradigmas científicos dependen del contexto histórico, social y económico. No obstante, la continua invisibilización histórica de las aportaciones de las mujeres a la ciencia, ellas siempre han buscado la forma de crear conocimientos (Van den Eyne, 1994).

A partir de 1880 las mujeres fueron aceptadas en universidades de países como Argentina, Brasil, Chile, Cuba y México. Aunque de acuerdo con Rama (1987; cit. En Palermo, 2006; pág:27), la política educativa en América Latina tenía como objetivo expandir la educación elemental principalmente, para homogeneizar a la población bajo un conjunto de códigos y valores y desarrollar la educación media y superior dentro de la orientación humanista y enciclopedista, destinada a formar élites de dirigentes. Dicho

objetivo tuvo distintas peculiaridades en cada país, pero en todos, favoreció la movilidad social de los estratos medios (Palermo, 2006).

1.2 La mujer mexicana en la educación patriarcal

Antes de proseguir con la línea del tiempo que se ha trazado en cuanto a la trayectoria de las mujeres en relación con el conocimiento y la educación superior, ahora en México, es pertinente argumentar sobre la libertad que me he tomado para darle sentido a este trabajo. En primer lugar, al hablar de trayectorias, requiere de historicidad y contexto. La situación de desigualdad, exclusión, segregación y subordinación de la mujer, son construcciones que se fueron forjando a través del tiempo y se continúan reforzando en México.

Como se ha visto en la revisión precedente y a partir de lo que nos ha tocado en carne propia, la mujer sigue siendo considerada de manera esencialista (Rose, 1994) a partir de su cuerpo que permite la procreación. Es entendida por los atributos y roles impuestos socialmente a partir de la dicotomía femenino/masculino que se fue refrendando a lo largo de los siglos, por los mitos y después por la ciencia y el sexo. Elementos que ayudan a darnos cuenta de la construcción social del concepto o arquetipo mujer, sin embargo, en el caso mexicano, las mujeres se enfrentaron a otra serie de violencias y diferenciaciones a partir del color de piel, de la religión y de las condiciones de pobreza y esclavitud (Lorde, 2004) que ya había en lo que ahora es México (Rojas, 2015).

No se pueden generalizar las condiciones ni las necesidades de las mujeres europeas y mesoamericanas de manera uniforme (Lorde, 2004). Por esos motivos, de manera somera rescato algunos datos que permiten bosquejar el tipo de sociedad en la que vivimos y que complejiza más la cotidianidad de las mexicanas. Varias de las creencias vigentes tienen sus orígenes en la religión católica que nos impusieron los conquistadores y que son un fuerte referente moral, sobre todo al interior de las familias, esas creencias se amalgamaron con las que profesaban los Aztecas. También son relevantes los roles adjudicados a los hombres y a las mujeres, dado que nuestro contexto patriarcal los sigue fomentando, como aquellos especificados desde la Ilustración (Serret, 2002), que se fundieron con los que estaban establecidos en la sociedad precolombina y que fueron legalmente impuestos de nuevo por

el Estado nacional hace más de 150 años. Los cuales se mantienen presentes en la actualidad, como el deber ser de una mujer sumisa y decente que señala el ideal de la mitología religiosa.

La cosmogonía mesoamericana era politeísta. Desde la distinción de sus deidades se podía observar la ideología patriarcal dado que, si bien los aztecas adoraban a deidades varoniles y femeniles, la creación del mundo se la atribuían a un dios masculino. A las diosas les adjudicaban características contradictorias, pues tenían poderes tanto de benevolencia como de destrucción (Caso, 1936). La cultura tenía una división social estratificada, justificada por designios superiores, por lo tanto, el emperador además de gobernante, era el representante de la divinidad, el máximo juez, ordenaba todos los ámbitos de la vida y sobre él recaía la suprema responsabilidad de las cosas divinas y humanas. Podía decidir si habría o no guerras, promulgaba leyes y creaba proyectos. Era también a partir del emperador que se distribuía la población. (León-Portilla, 1977).

La educación ocupaba un lugar preponderante en la cultura Mexica y era transmitida a hombres y mujeres a través de la familia, del Estado y de las escuelas que se encargaban de interpretar y enriquecer la cultura milenaria. Sin embargo, la instrucción se diferenciaba entre hombres y mujeres, por lo que se impartía por separado, además de que era distinta dependiendo de la casta a la que se pertenecía. Existían estudios superiores, pero sólo para varones de alta estirpe, lo que denota cómo la educación también era sexista (Rojas, 2005).

Cada acto social era motivo para fortalecer la educación de sumisión, obediencia y aleccionamiento sobre los castigos que recibirían las personas que no acataran las normas, valores y formas de pensar permitidos, así como el tipo de conductas deseables (Rojas, 2005), lo que muestra que el Imperio Azteca era represor. Al interior de los hogares, la educación se impartía con rigidez y se esperaba de los hijos total obediencia. La formación era austera y la madre se encargaba de que sus hijas aprendieran el sometimiento y conformidad con el fin último de sus vidas que era el matrimonio; con excepción de aquellas niñas que se dedicarían a servir en los templos (Rojas, 2005; Rodríguez, 2012). Desde el nacimiento de una mujer la comadrona le recitaba su destino (Rodríguez, 2012), el cual la sentenciaba a atender las mismas tareas de la madre: a obedecer las costumbres de la época o recibir los castigos crueles por desacato (Rojas, 2005).

1.2.1 El esencialismo religioso y la educación de la mujer para la explotación

A la llegada de los españoles, las mujeres mexicas estaban atravesadas por la opresión, la desigualdad social, la cosmogonía inapelable y la sumisión a base del terror. De tal manera que, a pesar de que las costumbres de los descubridores eran distintas, la condición de subordinación de las mujeres persistía (Wright, 2020). A raíz de la conquista española en 1525, se evangelizó obligatoriamente a toda la población sometida, ya sin diferencia de castas (respecto al pueblo conquistado). Como un gesto de caridad, las monjas se encargaron de la educación de algunas niñas “indias” (Rodríguez, 2012).

El modelo educativo español como el mexicana, se basaba en la religión, solo que monoteísta. Las mujeres tuvieron que adoptar una conducta de castidad y sumisión que se concretaba al papel de esposa. La identidad sexual de las mujeres conquistada se construyó a partir de la dualidad santa-prostituta. La mujer fue reprimida de las actividades que realizaban los varones, de la erotización de su cuerpo y de la satisfacción sexual, debido a la represión de los sentidos y el peso de la sacralidad que también esclavizaba y condenaba a muerte a las mujeres, vía la inquisición (Rodríguez, 2012).

Durante la Colonia (1521-1810) se fundó la Universidad Real y Pontificia de México. Bajo el modelo de las universidades medievales europeas, pero que dependía de los reyes de España; lo que representaba un problema porque no aceptaba a los criollos ilustrados, científicos, ni intelectuales (Marsiske, 2006). El racismo fue uno de los elementos que se sumaron a la división de clases, puesto que se dividieron los centros de enseñanza para los varones y otros para las mujeres mestizas e indias. Para las mujeres de clase alta la educación fue sacra, impartida en los conventos a puerta cerrada. Las monjas reproducían en sus enseñanzas y formas de vida la ideología de la obediencia, la sumisión y ahora también el del sacrificio terrenal que sería recompensado en otro espacio (Rodríguez, 2012).

Por eso es por lo que destaca la biografía de Sor Juana Inés de la Cruz, ya que trascendió las costumbres de esa época (Wright, 2020) pues en lugar de dedicarse a la oración y contemplación, fue además de escritora prominente, defensora de las mujeres y sus derechos que en ese tiempo ocupaban un segundo plano. A través de sus escritos enfrentó a reconocidas figuras de la iglesia, dejando en claro que las mujeres son capaces de lograr lo que se propongan (Dufort, 2011). Argumentos que le costaron la persecución por la

Inquisición y tuvo que dejar de escribir para cuidar a enfermas de su comunidad, hasta que murió contagiada por la peste (Restrepo, 2008).

De Europa llegaron ideas ilustradas con la orden religiosa la Compañía de María (1753), a partir de las cuales vieron en las mujeres una fuerza de trabajo esencial para el desarrollo de una economía nacionalista. Para ello se requería instruir las más en la ciencia y menos en la religión, sin que descuidaran sus responsabilidades domésticas. Aunque para los grupos tradicionales era inaceptable que las mujeres aprendieran cosas para las que no tenían las cualidades necesarias, instruir las escolásticamente representaba, aprovechar su fuerza de trabajo para abaratar los precios de los productos. De modo que la educación de las mujeres indias y mestizas fue una inversión, pues una vez que aprendieron a realizar labores artesanales, los hombres se ocuparon de los trabajos minería y la agricultura (Flores, 2009).

Legalmente las mujeres no podían asistir a la escuela, por ello, para poderles dar la limitada educación que requerían, se tuvieron que ajustar las leyes para que después de que tuvieran acceso a los talleres como aprendices, pudieran trabajar y luego vender sus productos o que laborarían en las fábricas de tabaco. Sin embargo, los varones no aceptaban a las mujeres como compañeras laborales y cuando disminuyeron las fuentes de trabajo, los hombres solicitaron el trabajo femenino, para que dejaran de contratar a las mujeres. Cabe señalar que el trabajo no era sinónimo de independencia, pues estaban bajo la tutela del padre o del marido (Flores, 2009).

Hacia la guerra de Independencia (1810), la escasa educación que habían recibido las mujeres les permitió expresar sus inconformidades con las desigualdades sociales que vivían y manifestarse en contra de las discriminaciones por motivos de raza o clase social, como lo hizo Josefa Ortiz de Domínguez. Leona Vicario por su parte estaba convencida de que las mujeres deberían vivir en una sociedad igualitaria en la que tuvieran derecho a estudiar (Flores, 2009). De tal manera que ambas aprovecharon la rebelión para manifestar su descontento al lado de otras mujeres que decidieron salir a las batallas, o asesinar a las tropas realistas con tortillas envenenadas (Wright, 2020). Sin embargo, al triunfo de la guerra, el acta de Independencia (1821), otorgaba la igualdad que estaba estrechamente ligada con la ciudadanía, basándose en el derecho natural tomado de la doctrina cristiana, la cual tenía en desventaja tanto a las mujeres como a las castas (Ibarra, 2016).

Las primeras demandas femeniles sobre el reconocimiento a los derechos ciudadanos fueron hechas por un grupo de mujeres zacatecanas, a través de una carta que le hicieron llegar al Congreso Constituyente, en la cual exigían que fuera reconocida su participación en la lucha independentista y el derecho a la ciudadanía con la capacidad de acción política, sin embargo, dicha petición fue denegada (Ibarra, 2016).

1.2.2 La necesaria educación femenina para el desarrollo nacional

La transición de la Colonia y del Imperio hacia un estado laico y regido por un orden constitucional no fue sencillo. Las clases privilegiadas no querían perder sus beneficios sino conservar el tipo de gobierno que se usaba durante la Colonia. Como la milicia y sobre todo la iglesia seguían teniendo mucho poder, en 1855 Juárez propuso eliminar dichos privilegios a través de la Ley que lleva su nombre, la cual provocó reacciones de los sectores afectados; así que al año siguiente se emitió La Ley Lerdo⁵ con la que se condicionó a que la iglesia y el ejército tuvieran sólo los insumos necesarios para realizar sus actividades. Dichas medidas originaron la guerra de Reforma (1858-1861) entre los poderes conservadores y los liberales encabezados por Juárez. El enfrentamiento dejó a la nación con pérdidas de vidas y de territorios. Con desastres y crisis económicas que obligó al país a suspender los pagos de la deuda externa, lo que dio origen a otros conflictos bélicos (Castaneda, 1960).

Cabe señalar que, aunque la secularización de la educación y la intolerancia religiosa prometían beneficios a las mujeres, los proyectos constitucionales dejaron fuera de sus objetivos temas fundamentales como la emancipación femenina⁶ y su participación en la esfera política mediante el voto (Galeana, 2017). La iglesia seguía influyendo en todos los sectores de la sociedad, sobre todo en las mujeres, de tal manera que la situación de sumisión religiosa era una condición que compartía la mujer en general, lo mismo que la inferioridad social (Parceró, 1992), pero las indígenas y pobres sufrían por lo menos tres veces más opresión que las mujeres burguesas (Chassen, 2009).

⁵ Principal efecto de la Ley Lerdo que hizo posible la liberación y venta de bienes pertenecientes a manos muertas o entidades que no los podían vender, como las fincas rurales y urbanas de la iglesia (Galeana, 2017).

⁶ El favoritismo que se le dio al sexo masculino se explica a través de la Ley del Matrimonio Civil emitida el 23 de julio de 1859, por Melchor Ocampo. Dicha Ley explicaba las cualidades varoniles y señalaba también las de la mujer que consistían en la sumisión y la obediencia, agregando que la obligación femenina era la de cuidar, alimentar, venerar y ser del agrado del marido (Jiménez, 2020).

Para ese entonces la Universidad (1832-1867) era un recinto retrógrado que no cubría con los requisitos que necesitaba la administración liberal para impulsar las relaciones exteriores; así pues, bajo la Ley Orgánica de Instrucción Pública que Juárez promulgó en 1867, se establecieron en el Distrito Federal una serie de Escuelas que se organizaron a partir de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1868, sólo para varones (Marsiske, 2006). La enseñanza que se impartía en la ENP era de corte positivista y la mayoría de sus cursos trataban sobre materias afines a las matemáticas, ciencias e idiomas como el francés, italiano e inglés (Velázquez, 1990; cit., en Córdova, 2005, pág:2). Para las mujeres la Ley Orgánica creó la Escuela Nacional de Maestras del Distrito Federal (ENMDF), antes denominada Escuela de Instrucción Secundaria (Huerta, 2017); inaugurada en 1869 (Alvarado, 2003).

Aunque la ENMDF representó el antecedente del ingreso femenino a la formación superior (Huerta, 2017); el objetivo de dicha institución fue preparar mejor a las mujeres para que realizaran con mayor eficacia sus labores de reproducción social, brindándoles a sus hijos una educación moderna y acorde a la ideología liberal y positivista que se pretendía prevaleciera en el país (Alvarado, 2003). El plan de estudios se componía de materias como revisión de literatura, ejercicios de escritura y gramática castellana, rudimentos de álgebra y geometría, historia y economía de México, teneduría de libros⁷, medicina, que era más bien primeros auxilios; deberes de la madre en relación con la familia y el Estado; deberes de las mujeres en la sociedad, dibujo lineal y de ornato; idiomas como el francés, inglés e italiano; música, manualidades, artes y oficios, horticultura y jardinería. Al terminar, las mujeres podían optar por el título de primera clase, posterior a un examen e impartir clases como maestras o dedicarse al espacio privado (Velázquez, 1990; cit., en Córdova, 2005, pág:2).

El ingreso masivo de las mujeres al magisterio denotó su interés por acceder a una formación académica más amplia y a la posibilidad de aspirar a un mejor ingreso económico (Huerta, 2017). En cuanto a las mujeres del campo, que en su mayoría eran de ascendencia indígena no tenían oportunidad de estudiar, ellas realizaban a la par labores desgastantes de agricultura y de reproducción social. Políticamente no tenían derechos civiles y sus opiniones no eran tomadas en cuenta (Parcero, 1992). Las mestizas y las criollas, eran aquellas mujeres de clase media que vivían en su mayoría en las ciudades, porque ahí era donde había fuentes

⁷ Oficio concerniente en llevar los libros de contabilidad de una empresa o de un negocio. Cargo de la persona que lleva los libros (Wise, 2019).

de trabajo y se rodeaban de los cambios educativos, políticos y económicos producto de los pensamientos ilustrados de Europa y del liberalismo nacional; por lo que vieron en la educación un medio de movilidad social; oportunidad que no tenían las mujeres de clases desfavorecidas (Parcero, 1992; Torres & Atilano, 2014).

Algunas de esas mujeres optaron por conseguir mayor presencia pública y luchar por mejorar las condiciones de vida para el género femenino en cuestiones políticas, económicas y sociales; ya fuera desde sus lugares de trabajo o a través de periódicos y revistas, expresaban sus inconformidades y deseos de autonomía, libertad e igualdad, lo cual resultaba impactante observar en una sociedad patriarcal como la de esa época (Parcero, 1992). Las respuestas gubernamentales ante tales manifestaciones de rebeldía femenina se reflejaron legalmente, a través de leyes⁸ en las que se estableció la patria potestad de los padres sobre sus hijos, así como la facultad de vivir del sueldo que su prole percibiera hasta su emancipación (Lavalle, 1988; Jiménez, 2020). Como puede verse, cuando parecía que el panorama social para las mujeres mejoraría a través de la creación de escuelas en donde podrían prepararse y ser autónomas, se elaboraron leyes que legitimaron el estado de opresión, desigualdad y dependencia.

Las mujeres ya no se conformaban con desempeñar oficios relacionados al trabajo doméstico (Bazant, 1999; cit., en Córdova; pág:383) ni en fábricas percibiendo sueldos miserables. La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (EAOM) fundada 1871, se convirtió en una opción para adquirir habilidades con las que pudieran laborar como secretarias en industrias, oficinas públicas y comercios (Córdova, 2005). En la EAOM los cursos y talleres eran gratuitos y estaban abiertos para mujeres de todas las clases sociales, solo que supieran leer, escribir y tener nociones de aritmética. Los cursos siempre estuvieron saturados porque no había límite de edad, así que confluían alumnas desde los 12 a los 33 años. Dentro de las asignaturas que les impartían, la historia general fue la que les permitió abrir sus horizontes y proyectarse en desarrollo hacia el futuro (Castillo, 2011).

El feminismo comenzó a tener mayor presencia en México a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. La escritora Laureana Wright González fue una de las precursoras, quien creía que la relación entre los sexos era un vínculo de dominio enraizado en el

⁸ El Código legal de 1870 del Distrito Federal; establece además que el hombre puede vivir del sueldo de su cónyuge, señala además que la emancipación ocurría hasta los 25 años y en el caso de la mujer, al cumplir dicha edad o hasta que se desposara (Lavalle, 1988; Jiménez, 2020)

pensamiento, por ello era prioritario que las mujeres tuvieran acceso a la educación para que pudieran ser autónomas y salir de la estrechez doméstica en la que transcurría la vida femenina, porque además la reproducción social no podía ser el único horizonte humano posible para el sexo femenino (Cano, 1997). En contraparte, los diputados del gobierno porfirista concluyeron que los programas de estudios femeninos no deberían perfilarse para que las alumnas fueran científicas, sino que bastaba con que tuvieran los conocimientos pertinentes para realizar actividades de la vida práctica y doméstica, que no representaran competencia para los hombres⁹ (González, 2006; cit., en De Garay & Del Valle, 2012; pág:15). El sexismo se puso en evidencia (una vez más) y se acordó la necesidad de que se manifestara en reglamentos y disposiciones, para que de esta forma se atribuyera a cada sexo un cometido por escrito¹⁰ (Miranda, 2007).

Es decir, ante la presencia del pensamiento feminista en el escenario mexicano y la apertura de escuelas de oficios que le permitirían a la mujer cambiar de trabajo y mejorar sus ingresos, la predominante ideología patriarcal dejaba claro la condición de opresión, dependencia, precariedad y subordinación en la que seguirían viviendo las mujeres (Córdova, 2005). Por otro lado, aunque las jóvenes no siempre encontraban trabajo después de concluir los estudios, el hecho de que se incorporaran al espacio público fue decisivo en muchos sentidos, por un lado, demostraron que no sólo eran reproductoras sociales y que su destino no se limitaba al matrimonio, sino que también podían desempeñarse (al igual que los varones) en la vida pública a través de diversos trabajos y con ello alcanzar autonomía y mejorar sus condiciones de vida. En contraparte, para el gobierno y para el sector conservador, el trabajo femenino significaba un riesgo que tenía que ser controlado y al mismo tiempo incentivar, para que resultara provechoso para la economía (como fuerza de trabajo) y la estructura social, pero de manera limitada y sobre todo controlada.

⁹ La publicación “El hijo de don Gabino” era una contestación a las publicaciones de Laureana, exponiendo de manera científica la inferioridad física y mental femenina, además advertía sobre los efectos negativos que el pensamiento feminista generaría en la familia. Por lo tanto, era imperante determinar la situación social más adecuada de la mujer para que realizara normalmente sus facultades características y así asegurar la armonía doméstica (Galeana, 2017).

¹⁰ En 1884 se promulgó el Código Civil referente al divorcio, en el cual se dejaba claro que, al separarse los cónyuges, el vínculo matrimonial no se disolvía, pero sí las obligaciones del hombre para con la mujer (Jiménez, 2020), y se reafirmaba que el espacio privado y las obligaciones de reproducción eran de competencia femenina (Córdova, 2005).

Así pues, se divulgaron relatos contradictorios acerca de cómo la mujer podría desvirtuarse si no guardaba las costumbres morales mientras trabajaba, de modo que debería poder ver en el desempeño laboral la búsqueda de la virtud. Para el imaginario social de esa época, la mujer idealizada como reproductora, responsable de conservar la cohesión familiar, ya no existía cuando salía del espacio privado. Sin embargo, para los intereses económicos era necesario seguir contando con esa valiosa fuerza de trabajo, que, dicho sea de paso, se pagaba menos que la de los hombres. Entonces el trabajo para las mujeres en lugar de representar un derecho, una posibilidad para cubrir sus necesidades, como lo menciona Ramos (1990), era a la vez una condena y al mismo tiempo una “promesa” (muy conveniente) para alcanzar la salud física y una protección contra los malos pensamientos y conductas inmorales porque las mantenía ocupadas.

La sociedad mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX, era radicalmente asimétrica y favorecía al hombre en todos los ámbitos (Quinteros, 2011), se valía de recursos como la religión, la ley, la tradición y el uso de la fuerza física para mantener ese orden donde la mujer que ocupaba un lugar de desventaja, delimitada dentro de un eterno mito femenino, es decir, como un ser virginal, obediente, sumiso y manso, pudiera paradójicamente, sostener tanto la ideología patriarcal, como los intereses económicos, políticos y sociales (Quinteros, 2011). Es decir, las características de la femineidad que la sociedad había construido a partir del esencialismo biológico que dio pie al mito religioso, sirvió también como base de los lineamientos legales y económicos para mantener en la opresión a la mujer.

1.2.3 La lucha de las mujeres por su ciudadanía en el contexto de la revolución masculina

Hacia el porfiriato (1876-1911), muchas de las jóvenes querían estudiar algo más que oficios y carreras distintas al magisterio. En 1883 tras varios intentos fallidos, las mujeres por fin fueron aceptadas de manera formal en la Escuela Nacional Preparatoria; así, Matilde Montoya (1859-1939), egresada del grupo pionero de preparatorianas, fue la primera médica que se graduó en 1887 (Asociación de Médicas Mexicanas, 2013; cit., en Huerta, 2017); y en 1898 María Asunción Sandoval (1876- 1990) se tituló como abogada (Barceló, 1997, cit., en Córdova, 2005, pág:2). Sin embargo, la sociedad no aceptaba el hecho de que las mujeres

estudiaran, porque se corría el riesgo de que se “masculinizaran”, y que las “cerebrales” se multiplicaran (Galeana, 2017).

Durante la primera década del siglo XX las tensiones sociales incrementaron y la oposición al porfiriato favoreció la oportunidad de que las mujeres se incorporaran más activamente a la política a través de manifestaciones en público, demandando el derecho al voto, basándose en la Constitución vigente¹¹, realizando huelgas y convocando a otras mujeres a rebelarse contra las injusticias a través de artículos clandestinos. Sin embargo, la participación femenil y sus anhelos de igualdad no fueron considerados importantes por los oponentes al gobierno de Porfirio Díaz (Cano, 1997; Galeana, 2017); como Madero quien en 1910 encabezó el movimiento sufragista¹², con el cual dio origen la Revolución Mexicana, en un intento de derrocar al gobierno que llevaba 31 años en el poder, para lograr que hubiera una participación social más amplia en las elecciones presidenciales (Tuñón, 2004, cit., en Montes de Oca, 2015, pág:150; Jaiven & Rodríguez, 2017).

Las publicaciones feministas surgieron por todo el territorio nacional en contra del régimen y de las condiciones de desigualdad social en las que estaban las mujeres; se lanzaban críticas contra la oligarquía y se reivindicaba el papel de las trabajadoras mexicanas de sectores laborales precarizados. Se oponían también al poder que estaba ganando de nuevo el clero (López, 2015), y las asociaciones anti reeleccionistas y clubes¹³, fueron un suceso nacional que convocaba a la lucha contra la opresión social. Dolores Jiménez Muro exigió el restablecimiento de la libertad de imprenta, la protección, dignificación y prosperidad de la raza indígena; el aumento de los jornales¹⁴ y un salario igual a los trabajadores de ambos sexos. Posteriormente también participó en la redacción del prólogo del Plan de Ayala¹⁵ y luchó al lado Zapata desde 1913 hasta la muerte del caudillo en 1919 (López, 2015).

¹¹ Las mujeres enviaron una carta al presidente interino De la Barra, reclamando el derecho al voto para la mujer, apoyando la denuncia en la Constitución de 1857, que estipulaba al sufragio como un derecho, sin especificar ni excluir el sexo de los votantes (Jaiven & Rodríguez, 2017).

¹² El “Sufragio efectivo, no reelección” era el lema que representaba a los antirreeleccionistas quienes exigían la reivindicación de los derechos laborales y la repartición de tierras que buscaban principalmente los mexicanos de la clase media y algunos empresarios, que eran los principales detractores de Porfirio Díaz (Jaiven & Rodríguez, 2017).

¹³ Los clubes liberales eran asociaciones civiles que tuvieron como objetivo común la lucha contra el régimen autoritario, a partir de ahí las agrupaciones tomaron distintas vertientes dependiendo de las demandas que enarbolaban. (Báez, 2007).

¹⁴ Cantidad de dinero que recibía un trabajador por un día de trabajo

¹⁵ El Plan de Ayala fue un reclamo político y social por parte del campesinado de México, representado por Emiliano Zapata y Otilio Montaña, después de que el gobierno maderista despojara de tierras a un grupo de

Para cuando se inauguró la Universidad Nacional de México (1910), el género femenino tenía ya el derecho de cursar estudios superiores y aunque fueron pocas las mujeres que ingresaron a la universidad (Córdova, 2005), destaca la graduación de la segunda médica cirujana Columba Rivera (1970-1943) a quien le sucedieron sus colegas Guadalupe Sánchez (1890- 1994), en 1903; Soledad Régules (1884*)¹⁶ en 1907; Antonia Ursúa (1880*) en 1908, Rosario Martínez (1878*) en 1911 y Dolores Rubio como metalurgista en 1910.

Las mexicanas de esos años vivieron las ambigüedades de una época de transición, en la que se hablaba de libertad, igualdad y ciudadanía, pero eran los hombres quienes seguían poseyendo la tutela de mujeres y niños. Contrario a los postulados del liberalismo y democracia que supuestamente guiarían al país, las mujeres vivían en condiciones de subordinación social a partir de la división sexual del mundo y los estereotipos atribuidos a la naturaleza femenina, que desde el espacio doméstico y a partir de la socialización primaria, aprendieron de sus madres (Montes de Oca, 2015). Cabe agregar, por un lado, que los estereotipos pueden dar cuenta de la realidad que nos rodea (Lippmann, 1992; cit., en Puertas, 2004; pág:136); muestran diversos aspectos socio-estructurales y culturales como las normas, los roles, estatus (Tajfel, 1979; cit., en Puertas, 2004; pág:136) así como los procesos de estereotipación (Layens, 1994; Tajfel, 1979; cit., en Puertas, 2004; en pág:138). Son también rasgos atribuidos a ciertos grupos, los cuales refuerzan las posiciones sociales que ocupan tanto los que son estereotipados como aquellos que estereotipan, en el sentido de que estos últimos se basan en sus intereses, costumbres, hábitos de vida (Campbell; 1967; cit., en Puertas, 2004; pág:136). Así, los estereotipos sirven para justificar el comportamiento de unos actores con respecto a otros (Allport, 1954: cit., en Puertas, 2004; pág:138). Pueden estar asociados a los prejuicios (de carácter negativo), por lo que dichas creencias son utilizadas para justificar diferentes actitudes de desigualdad, exclusión y tratos discriminantes (González, 1999).

Tal era el escenario en el que se desarrollaba la trayectoria en los estudios superiores de aquellas mujeres que, por un lado, ya no estaban dispuestas a vivir al margen del espacio público, es decir, entre las críticas sociales incluso por parte de otras congéneres que no

campesinos originarios; por favorecer a su familia con puestos como servidores públicos y a caciques para que conservaran sus propiedades. En dicho documento se desconoce al gobierno de Madero a quien se consideró traidor a la patria (Plan de Ayala, 2019).

¹⁶ * Se desconoce el año de su muerte.

entendían cómo se podía renunciar a la opresión y sometimiento masculino por cumplir con el deseo de estudiar (Córdova, 2005; Huerta, 2017); y cuestionarse ellas mismas si era viable seguirse preparando o replicar las costumbres patriarcales de sumisión (Córdova, 2017). Sin embargo muchas estudiantes continuaron en la universidad pese a que en comparación a sus compañeros, tuvieron que sortear muchos obstáculos, pues era frecuente que ellas tuvieran que acreditar materias cursadas en otras instancias educativas, tenían que presentar más exámenes extraordinarios debido a que se tenían que ausentar de las clases; pero algunas tuvieron que renunciar a estudiar porque cuando se casaban, adquirían el estatus de esposas con todas las responsabilidades que requieren las tareas domésticas y el cuidado del marido y de los hijos.

La universidad representaba un lugar donde las estudiantes intercambiaban saberes y aprendían otras cosas de la vida; pero como era un espacio de prevalencia masculina, los hombres podían interactuar con sus congéneres de manera acostumbrada; no así las mujeres y el hecho de que se reunieran fuera del espacio doméstico, representaba una amenaza. Se temía que las féminas juntas actuaran más allá de los límites de su “identidad” la cual estaba basada en las atribuciones sociales de inferioridad como característica innata al sexo femenino; por lo tanto, alejarse de dichos cánones tradicionales, las destruiría como mujeres y peor aún, serviría de referente para otras mujeres que seguirían sus ejemplos, por eso era necesario separarlas (Montes de Oca, 2015) y evitar que convivieran con los hombres. De tal manera que aquellas jóvenes que se atrevieron a cursar la carrera de derecho que era asociada al poder varonil, fueron consideradas transgresoras (Barceló, 1997; cit., en Córdova, 2017; pág:2) y las catalogaban como “locas” (Quinteros, 2011).

Era fácil adjetivar a las mujeres como histéricas o locas (Quinteros, 2011) cuya enfermedad femenil la medicina no sabía cómo tratar, de tal manera que las mujeres con dicho padecimiento eran aisladas en pabellones de hospitales psiquiátricos junto a otras personas consideradas anormales o con aquellas que habían contraído enfermedades venéreas. Era mejor recluirlas porque sus padres no podían contenerlas dentro de los límites de la institución familiar (Cardona, 2012), ni acallar los síntomas ni las acciones de las “locas” quienes utilizaban al cuerpo como una modalidad privilegiada de expresión con el que se oponían a las normas científicas, morales, políticas y económicas, en un contexto social patriarcal como el de México en los primeros años del siglo XX (Hernández, 2017).

Las mujeres encontraron las formas de expresar sus aspiraciones de igualdad social; unas optaron por continuar en la universidad, algunas manifestarse de manera pública y otras más unirse a los grupos armados revolucionarios; como Hermila Galindo sufragista, feminista, activista y combatiente, quien luchaba para que dentro de la instrucción básica se introdujeran temas básicos de anatomía e insistió en que las leyes con sus beneficios y castigos se aplicara por igual a hombres y mujeres. Luchó junto al grupo de Venustiano Carranza para conseguir el derecho al voto femenino y con ello la ciudadanía, pero no lo consiguió porque las mujeres eran concebidas como seres manipulables que otorgarían su voto a favor de la iglesia o del marido (Cano, 1997), por lo que tampoco estaban en condiciones de pretender ser electas (Galeana, 2017).

Hacia el final del movimiento revolucionario (1919) como la Universidad Nacional no contaba con una estructura educativa sólida, quedó sujeta al Departamento Universitario de Bellas Artes como parte orgánica del Poder Ejecutivo Federal, contenido en la Constitución de 1917. En cuanto al estudiantado universitario, el contexto de inestabilidad política y social y la crisis económica resultado del movimiento nacional y de la primera guerra mundial, los obligó a tener una participación comprometida y organizada en los asuntos universitarios y en los temas referentes a los gobiernos posrevolucionarios (Marsiske, 2006). Las mujeres hicieron lo propio y se organizaron en asociaciones como el Consejo Nacional para las Mujeres (CNM) cuya meta era conseguir el bienestar de sus congéneres de todo el país, mientras que el Consejo Feminista Mexicano, demandaba mejoras en las garantías laborales de las mujeres incluyendo la protección maternal; la regeneración de prostitutas y la igualdad de los derechos ciudadanos que tendrían que verse reflejados en la reforma al Código Civil vigente (Cano, 1997).

Algunos gobiernos como el de Yucatán, el de San Luis Potosí y Chiapas reconocieron la importancia de la participación femenina en la guerra revolucionaria, desde la política y los campos de batalla, por lo que le otorgaron a la mujer el derecho al sufragio, aunque esas decisiones duraron poco más de año antes de revocar ese derecho debido a la presión de la sociedad conservadora (Cano, 1997; Galeana, 2017).

1.2.4 Las mujeres, estudiantes y las primeras académicas universitarias. Actoras en el México postrevolucionario

Fue hasta los gobiernos de Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928) que se tomó la decisión de crear instituciones que permitieran consolidar un proyecto educativo revolucionario a todos los niveles y de cobertura nacional; para lo cual los estudios superiores representaron el eje central, así que fue necesario otorgar el estatus de universidad a los institutos y colegios ya existentes en las provincias (Marsiske, 2006). Por su parte José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional también formó las bases para un sistema educativo moderno e incorporó a dicha institución las diferentes sedes educativas de estudios superiores ubicados en la capital del país (Marsiske, 2006; Velázquez, 2011). En 1921 de manera oficial, se creó la Secretaría de Educación Pública, con el mismo Vasconcelos como secretario, quien desde su nuevo cargo siguió influyendo en la Universidad Nacional (Marsiske, 2006).

Calles pretendía desarrollar la economía del país, así que era fundamental la colaboración de la Universidad Nacional; solo que la institución educativa no estuvo de acuerdo en adoptar una instrucción técnica que demandaba el Estado. La respuesta universitaria sembró fricciones con el gobierno postrevolucionario (Velázquez, 2011); pues siendo Vasconcelos la figura de mayor peso en la Universidad, se declaró fiel al Estado, pero no al ejecutivo (Acervo UNAM, 1920). Otro conflicto que sostuvo el gobierno callista fue con la Iglesia católica, pues a través de la “Ley Calles” (Vivaldo, 2008) se le exigía registrar el sacerdocio como una profesión más ante la Secretaría de Gobernación (Quezada, 2012) y acatar una serie de lineamientos que, entre otras cosas, restringía la intromisión del clero en asuntos políticos y la realización de actos religiosos en público (Dooley, 1976). La respuesta vaticana fue la de suspender sus actividades en los templos de todo el país, lo que provocó el levantamiento armado conocido como “la guerra cristera” que concluyó con un pacto de paz hasta 1929 (Vivaldo, 2008).

Las mujeres tuvieron una participación relevante en dicho conflicto armado, principalmente en apoyo a los intereses eclesiásticos. Irónicamente la iglesia cristiana que se había encargado de escribir y describir a las mujeres como seres inanimados, provocadores de pecado; en su cruzada para rescatar el poder político, económico e ideológico, se valió de las mujeres y sus conocimientos prácticos (en otros tiempos menospreciados) para infiltrarse

entre las filas de los “enemigos de Cristo” y debilitarlos. Las organizaciones religiosas las entrenaban para provocar disturbios y confabular boicots contra el Estado, curar a los que caían en combate y las exhortaba a que celebraran cultos religiosos en sus casas. Por un momento las mujeres eran siervas de dios y no aquellas brujas o hechiceras al servicio del demonio; dejaron de considerarse enemigas de dios y del hombre para conformar brigadas¹⁷ a las que hubo que patrocinar (Vivaldo, 2008) y no exterminar en la hoguera por sus conductas inmorales ni sus conjuros de magia negra.

El desarrollo de la educación seguía siendo primordial para que los mexicanos pudieran desempeñar con eficiencia su trabajo y acceder así a un mejor nivel de vida. Sin embargo, las condiciones económicas que sufría el país no eran las idóneas para impulsar la instrucción escolar. Además, la Universidad Nacional atravesó por diferentes conflictos internos como el incremento de las cuotas estudiantiles y un recorte presupuestal que llevó a la institución a una huelga que concluyó con la creación de la nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional, a través de la cual se le otorgó una limitada autonomía a la institución educativa, a modo de que tanto el ejecutivo como la SEP, pudieran intervenir en los asuntos universitarios (Marsiske, 2006).

La complejidad de la situación social propició que la incorporación de las mujeres a la educación superior fuera lenta (Álvarez, 2017), tuvo en ello mucha influencia la presión que ejercía la religión en contra de quienes decidieron estudiar. Debido a los tratos diferenciados y a la misoginia, a ellas les resultaba incómodo compartir un espacio educativo universitario que había sido planeado para los hombres. Sin embargo, los esfuerzos aislados de las primeras universitarias fueron disipando las suspicacias sobre la estancia femenina en la universidad (Flecha, 2003).

1.2.5 La generación del cardenismo: el peligro moral de una escuela socialista

La propuesta gubernamental de que la educación de corte socialista se impartiría en todos los niveles educativos, incluyendo a los estudios superiores, exacerbó la tensión entre el gobierno y diversos sectores de la sociedad (Contreras, 2004). Al interior de la Universidad Nacional

¹⁷ Las mujeres en el movimiento cristero tienen una participación capital durante el movimiento armado, son ellas quienes, a través de diversas estrategias, soportan años de lucha entre el clero y el Estado mexicano que perdura hasta la década de los 70 del siglo XX (Vivaldo, 2003).

de México, el hecho de considerar la propuesta gubernamental originó enfrentamientos violentos entre los estudiantes que estaban a favor y en contra de la educación socialista, porque ello atentaba contra la autonomía y ponía en riesgo la libertad de cátedra que era un logro no negociable (Marsiske, 2006). El gobierno consideró incongruente seguir sosteniendo a una institución que no compartía los objetivos del país en materia educativa y que por lo tanto no era una representante de la nación (Contreras, 2004). Así pues, en 1933 se creó la Ley Orgánica con la que se le otorgó a la Universidad una autonomía plena y un fondo económico único para que se sostuviera por tres años; pero se le retiró el título de Nacional puesto que a partir de entonces la Universidad Autónoma de México fue considerada como una institución privada (Contreras, 2004; Marsiske, 2006).

La propuesta de la escuela socialista se aprobó por los legisladores (1934), fue uno de los principales objetivos del gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Dicha educación a nivel básico sería obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, única y coeducativa, de práctica integral, progresista y científica, cuya intención era la de eliminar las diferencias sociales, políticas y el fanatismo religioso (Gómez, 2003; Montes de Oca, 2007). En 1935, a través del Diario Oficial y con base en las reformas al Art. 3° Constitucional, quedó instaurada la educación socialista en México (Montes de Oca, 2007); sin embargo, esa medida desató de nuevo una lucha ideológica, social y económica que involucró a quienes se manifestaban a favor de la educación socialista y sus detractores que también se oponían al gobierno cardenista (Pérez, 1986; López, 2016; Schmidt & Velázquez, 2014).

El hecho de que la educación fuera mixta y coeducativa creó desconfianza en los padres de familia y en las maestras quienes pensaban que una educación conjunta desdibujaría la feminidad de las niñas y la virilidad de los hombres. No podían entender que un programa de ese tipo ofrecería las mismas oportunidades para el género masculino y el femenino a partir de una educación igualitaria, y que facilitaría las relaciones entre ambos, combatiendo los obstáculos y prejuicios que surgen por la separación entre hombres y mujeres (Montes de Oca, 2015).

Otro de los proyectos del cardenismo fue la creación de oportunidades educativas que beneficiara a la clase trabajadora y a los sectores más pobres del país. El instituto de mayor relevancia creado durante ese periodo fue el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que inició sus funciones en 1939, con la finalidad de preparar profesionistas que pudieran resolver los

problemas técnicos y tecnológicos que requería México. El IPN fue un proyecto relevante porque, además, involucró el apoyo de la sociedad científica y técnica nacional e internacional; se invirtió tiempo para conseguir maquinaria de punta en aquél entonces, la cual procedió finalmente de la URSS y se lanzó toda una campaña de concientización mediática y de manera personal para que los hijos de los trabajadores se convencieran de formar parte de la matrícula estudiantil politécnica (Monteón, 2015).

Mujeres como Refugio García (1889-1873), Fridah Kahlo (1907-1954) y Concha Michel (1899-1990), inspiraron la participación de otras congéneres como Soledad Anaya Solórzano (1825-1975), Rosario Castellanos y Luz Vera (1881) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, fueron mujeres que, durante el cardenismo, lucharon por mejorar las condiciones sociales femeninas y sobre todo por conseguir el derecho al voto (Oikión, 2017). Sin embargo, la escuela socialista y todos los demás proyectos cardenistas fueron vetados, incluso el diseño de políticas públicas en apoyo a la mujer y tampoco se pudo conferir el voto femenino (Montes de Oca, 2007).

1.2.6 La generación del milagro mexicano y el sufragio femenino

Con los periodos de Ávila Camacho (1940-1946) y el de Miguel Alemán (1946-1952), se orientó al país hacia un crecimiento sostenido en términos económicos que permitiera alcanzar un estatus de nación moderna e industrializada (Salord, 2001). Sin embargo, ambos gobiernos hicieron a un lado el proyecto agrícola del periodo pasado y se olvidaron del bienestar de los campesinos. La industria nacional y extranjera ocupó un lugar preponderante, porque se pudo abastecer la escasez de productos manufacturados provenientes del extranjero. Dentro de las medidas que se tomaron para impulsar el desarrollo nacional, fue solicitar que los mexicanos participarán en la industrialización del país, invirtiendo en las nuevas empresas, aportando tecnología y consumiendo productos nacionales que eran más caros y de baja calidad (Lazarín, 1996).

En cuanto al tema educativo, en el periodo de 1940 a 1952 eran pocas las opciones para cursar estudios superiores (ANUIES, 2000, 2002; cit., en Cardaci, 2005, pág:112), por lo que fue necesario impulsar las profesiones perfiladas hacia la industrialización; cada vez fueron más las mujeres que cursaban carreras relacionadas a las ciencias exactas y la mayoría

de aquellas que se graduaron en esa época, fueron formando parte de la planta académica, de sus propias casas de estudios como Laura Huerta Múzquiz quien en 1942, se recibió dentro de la primera generación de Química Bacteriológica y Parasitológica del IPN, e impartió docencia en su escuela de formación hasta el año 2000; Ángela Alessio se graduó en 1943 de la Facultad de Ingeniería y se desempeñó como profesora en la Escuela Nacional Preparatoria en México y Enriqueta Gracia Amaro, la primera ingeniera topógrafa, quien fue auxiliar de investigación en el Instituto de Geografía (Soto, 2018).

De nuevo se puso a la Universidad Autónoma como eje central en el proyecto educativo lo cual se tradujo en un detrimento económico para la educación popular que se impartía en las normales, escuelas de agricultura e institutos técnicos industriales, herencia de la Revolución y que habían sido creados para el servicio del pueblo. Como dichas escuelas eran de asistencia, se buscaron mecanismos para retirarles infraestructura, becas y transporte; lo que detonó una serie de movilizaciones que demandaban artículos de sobrevivencia como el aumento de la ración de comida diaria; mientras que el IPN denunciaba la negativa implícita de la ley orgánica de la SEP, en la que no se otorgaba el carácter profesional a la educación técnica (Gómez, 2003). Por otra parte, en 1945 se regularizaron las relaciones entre la Universidad y el gobierno federal y a partir de la nueva Ley Orgánica, la cual sigue vigente, se consolidó la Universidad Nacional Autónoma de México como la institución a través del cual el país resolvería sus requerimientos de educación superior.

Se restablecieron las relaciones entre el gobierno y los demás sectores de la sociedad. Durante el largo periodo conocido como el milagro mexicano o desarrollo estabilizador, que atravesó el mandato de Ávila Camacho (1940-1958), el gobernante se abanderó con las premisas de paz, democracia y unidad nacional y la “escuela del amor”. La educación quedó al servicio de la industria, priorizando los estudios técnicos superiores y su implementación se centró en las localidades urbanas. A partir de 1950, lo que se pretendía alcanzar, más que el desarrollo económico, era dar impulso al tradicionalismo y promover pensamientos nacionalistas de respeto y dignidad humana (Lazarín, 1996).

En una nación como la mexicana que había sobrevivido a años de lucha armada, la mayoría de la población era pobre, por lo tanto, un proyecto educativo general requería de atender primero los grandes problemas de pobreza y analfabetismo. De tal manera que la distribución de libros gratuitos sin un proyecto de mayor asistencia social resultaba

insuficiente, puesto que sólo podrían asistir a la escuela aquellas personas que tuvieran dinero para hacerlo (Lazarín, 1996; Miranda, 2007). Dicha situación se reflejó también en el descenso de la ya de por sí baja matrícula femenina, por ejemplo, en 1940 el porcentaje de universitarias era del 20%, durante 1950 descendió al 18% y para la década siguiente llegaría al 17% (UNAM, Anuario Estadístico, 1940-958 cit., en Córdova, 2005; pág:3), porcentaje que representaba a una mujer por cada 10 mil habitantes (Córdova, 2005).

Después de varios siglos de luchas de todo tipo: manifestaciones, repartición de panfletos, protestas en artículos (De la Garza, 2017; Jaiven & Rodríguez, 2017) y participaciones en enfrentamientos armados, en las que las mujeres insistieron en conseguir el derecho al sufragio y con ello la posibilidad de participar de manera plena en la política mexicana; las mujeres mexicanas seguían luchando por el derecho al voto. Tenían la conciencia de que, de no conseguirlo, seguirían siendo tratadas como niñas dependientes de algún familiar varón, quien las representaba de manera legal (Jaiven & Rodríguez, 2017). Fue hasta la segunda mitad del siglo XX que el tema del sufragio femenino se convirtió en un asunto de carácter político para los gobernantes. En su campaña presidencial Adolfo Ruiz Cortines había prometido a las mujeres el derecho al voto; de tal manera que cuando ganó las elecciones, las mujeres le exigieron que cumpliera su promesa (De la Garza, 2017).

Finalmente, el 17 de abril de 1953 el Diario Oficial dio a conocer que, de acuerdo con el Artículo 34, se reconocía “que son ciudadanos de la República los varones y las mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos reúnan, además, los siguientes requisitos: haber cumplido 18 años, siendo casados o 21 si no lo son, y tener un modo honesto de vivir”. Lo que en resumen reconoce a las mujeres como ciudadanas mexicanas con todas las garantías que ello conlleva, incluyendo el derecho a participar en los comicios (De la Garza, 2017).

Hacia 1957 las condiciones sociales para la mayoría de la población eran difíciles y para las mujeres todavía más limitadas. No había una mentalidad de apoyo colectivo, sino que era más importante sobresalir de manera individual. Fue Rosario Castellanos quien señalaba que las mujeres todavía no tomaban conciencia del todo, de las condiciones en las que vivían y denunciaba además que entre el género femenino hacía falta más apoyo mutuo para salir adelante y dejar atrás la ideología de opresión en la que vivían. Argumentaba que era necesario superar las diferencias de clases que solo servían para matizar las desigualdades entre géneros; la única forma que encontraba la filósofa para trascender dichas brechas eran

la educación universal y la solidaridad entre las mujeres, dejando de lado la abnegación, la humildad y la paciencia (Urrutia, 2005).

Rosario Castellanos además coincidía con Simone de Beauvoir (1908-1986) en que es a través de los procesos de socialización temprana que las mujeres introyectan modelos de opresión masculina que sitúan al sexo femenino en la inferioridad y son expropiadas como objetos para la satisfacción varonil (Serna, 2014). Esas condiciones patriarcales son reproducciones sociales que las propias mujeres replican y transmiten a las generaciones que les preceden, como su descendencia. De tal manera que permeadas por la cultura misógina (De Beauvoir, 1953) las mujeres continuaban ocupando un lugar de confinamiento y solo unidas podían modificar los estamentos sociales, que han impedido a las mujeres asumir posiciones de dignidad humana (Urrutia, 2005). La universidad entonces fue considerada como la vía más promisoría hacia una movilidad social y emancipación del pensamiento (Fox-Keller, 1991). Quienes egresaron durante la década de los cincuenta y mediados de los sesenta vivieron una época de progreso económico; además de que la mayoría eran hijos de padres que ya no realizaban tareas manuales y que procedían de contextos urbanos. En contraste, estaba la población que hizo posible esta movilidad, es decir, los trabajadores, campesinos y en general la clase baja, quienes no participaban de los beneficios de esa época de prosperidad que existía sobre todo en las capitales del país (Gómez, 2003).

1.2.7 La lucha de las mujeres por el derecho a decidir sobre su cuerpo y su ciudadanía en un contexto de crisis generalizada

A finales de 1960 e inicios de la siguiente década, fue una etapa de convulsiones a nivel mundial, y México no fue la excepción. En el marco del recuerdo de la Revolución cubana (1953-1959), la reciente primavera de Praga (1968) manifestación civil por la ocupación soviética a Checoslovaquia; el mayo francés en 1968 cuya movilización estudiantil protestaba contra el imperialismo, el autoritarismo, el capitalismo y la agudización de las prácticas de consumo; la guerra de Vietnam (1955-1975) y la protesta hippie contra dicha intervención; los eventos nacionales como el movimiento de médicos del Hospital 20 de Noviembre que exigía el pago de sueldos atrasados y la restitución de 206 galenos (1964), así como el movimiento estudiantil de 1968; fueron algunas manifestaciones que reflejaban

las carencias sociales generadas por los distintos tipos de modelos de desarrollo, adoptados también por los gobiernos mexicanos (Lazarín, 1996).

En el marco de la Guerra Fría¹⁸, a nivel latinoamericano, se renovó la ideología de izquierda, en México su impacto fue evidente entre los estudiantes y académicos universitarios, lo que provocó una polarización de ideas y el surgimiento de organizaciones estudiantiles no oficialistas, además, para la comunidad estudiantil la universidad era trascendental para poder desarrollarse socialmente, por ello estaban dispuestos a defenderla a cualquier costo. Por otro lado, el tipo de gobierno mexicano en ese entonces se caracterizaba porque el ejecutivo tenía amplias atribuciones y utilizaba tácticas ilegales para desarmar cualquier desavenencia social, a través de la cooptación, la imposición de dirigentes, el encarcelamiento y asesinato de los opositores. Geográficamente México representaba para Estados Unidos un asunto que vigilar, puesto que años atrás había puesto en marcha un ordenamiento socialista que perduraba y que parecía extenderse a otras latitudes del continente americano (Donoso, 2016).

Aunada a la polarización de la economía, México fue un país que pasó de asignar el 10% del presupuesto total al 30% para el sector educativo (1950-70), paralelamente la matrícula universitaria creció de 30 mil a 270 mil alumnos, lo que, debido al incremento poblacional, la oferta educativa resultó insuficiente, puesto que para 1970 el promedio de años cursados por habitante fue de 4 años. De tal manera que el movimiento de 1968 fue todo un proceso que, si bien “comenzó” en julio, por un detalle aislado de una pelea de barrio entre estudiantes de la UNAM y del IPN, en realidad la situación tenía más trasfondo y tensiones inconclusas, entre el estudiantado y el Estado mexicano. El movimiento se desarrolló en cuatro fases, la primera incluye los acontecimientos de julio y la conformación del Consejo General de Huelga que lideró el movimiento; la segunda fase se refiere a las marchas y los sucesos de agosto junto a las estrategias de protesta; la tercera es la resistencia que incluye la represión gubernamental durante el mes de septiembre y la

¹⁸ La Guerra Fría (1945-1989) fue un enfrentamiento político, ideológico, social y cultural entre dos bloques de países encabezados uno por Estados Unidos de Norteamérica que defendía al capitalismo como sistema económico y la democracia liberal como sistema político; y el otro bloque estaba liderado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que defendía el comunismo como sistema económico y la democracia popular como sistema político. La Guerra Fría consistía en una amenaza permanente de conflicto entre ambos bloques. Con la “Caída del Muro de Berlín” en 1989, simbólicamente termina la Guerra Fría (Hobsbawm, 1998; cit., en Enciclopedia de Historia, 2020).

cuarta, es el repliegue estudiantil cuando ocurre la masacre en octubre y hasta diciembre, cuando se hace el recuento acerca de las proyecciones del movimiento (Donoso, 2016).

Después del movimiento estudiantil del 68, la lectura oficialista se limitó a decir que no había ningún tipo de demandas por cumplir, ya que las acciones estudiantiles habían conseguido solo desestabilizar al orden nacional e instalar una dictadura, ya fuera de izquierda o de derecha. La versión de los representantes estudiantiles hizo hincapié en que la movilización demandó el cese a la represión y al autoritarismo gubernamental que estaba posicionándose hacia una dictadura, por eso fue trascendente involucrar a la sociedad en los asuntos estudiantiles para luchar en conjunto en la construcción de una universidad comprometida en los asuntos sociales (Donoso, 2016).

En la década de 1960, además de un gobierno represor, imperaba en la sociedad mexicana la ideología machista, derivada del patriarcado. Las mujeres también tuvieron una participación comprometida pocas veces reconocida, incluso en la narración de los acontecimientos (Lamas, 2018). La colaboración de las mujeres ha quedado invisibilizada como activistas en el lenguaje masculino genérico “los estudiantes” (Lamas, 2018) y también desde su situación de madres, esposas, hermanas y amigas de aquellos que fueron encarcelados, asesinados o desaparecidos durante el conflicto. Porque la sociedad mexicana tiende a fomentar la imagen de las mujeres como seres sumisas y dependientes; cuyos intereses se enfocan al ámbito doméstico (García, 2019); por eso las participantes suelen ser mencionadas como parte del entorno, ya sea llorando, rezando o increpando por sus hijos presos, desaparecidos o caídos (Lamas, 2018).

Si bien las acciones de las mujeres del 68 no se asumieron como manifestaciones feministas, demostraron que tuvieron influencia en el despertar libertario que cuestionó en la práctica varios usos y costumbres sociales respecto a las mujeres (Lamas, 2018). Interpelaron de tal manera al orden social, jurídico, político y heteronormativo jerarquizado y dicotómico, desapegándose de conductas tradicionalistas y conservadoras que, rompieron con los moldes femeninos estereotipados como la resignación y con las barreras sociales y generacionales pues trabajaron en equipo las estudiantes, las amas de casa y las obreras (Oikión, 2018).

También asumieron otros lugares frente a las limitaciones familiares pues durante los momentos intensos y peligrosos, las jóvenes por primera vez salieron de noche a pintar las calles en compañía de los hombres o hacían guardias con ellos (Lamas, 2018). Las mujeres

volvieron a darle mayor importancia a su papel político y sus marcos de acción ya no se concretaron en el espacio doméstico (Oikión, 2018). Al mismo tiempo se transformaron las relaciones como amantes y como camaradas, puesto que su despertar sexual coincidió con su despertar político y al revés (Lamas, 2018).

Al final del conflicto del 68, se cuestionó a la educación como la única vía para alcanzar la movilidad social, no todos confiaban en que contribuiría para que las sociedades fueran más justas. Por otro lado, estaban los que confiaron en que, a través de la educación enfocada en el socialismo revolucionario, podía contribuir a romper las cadenas de la dominación. También hubo quienes pensaron que la educación era sólo una réplica de las estructuras de la dominación. Sin embargo, para un buen grupo de estudiantes, no eran suficientes las luchas estudiantiles sino la lucha armada para transformar a la nación (Donoso, 2016). Para el gobierno era más importante olvidar el asunto y enfocarse en crear reformas educativas que incluyeran conocimientos de vanguardia y capacitar técnica y progresivamente a la población en todos los niveles educativos (Lazarín, 1996).

En la década de 1970, en México se vivió una guerra oculta, de la que no se reconocen centenas de estudiantes y simpatizantes muertos a manos del Estado y de sus grupos de choque, ni los más de 1,500 guerrilleros, policías y soldados acaecidos. A raíz de la masacre del 68, el gobierno sostuvo su postura aún más autoritaria y cerrada al diálogo. La juventud estudiantil también se radicalizó (Hirales, 1982). En 1971 Luis Echeverría en su calidad de presidente de la República, en un intento de superar lo acontecido durante 1968, prometió brindar apoyo a obreros y campesinos y establecer un diálogo abierto con los estudiantes del país que exigían un sistema universitario autónomo. Pero el 10 de junio de 1971, una manifestación convocada por alumnos de la UNAM y el IPN, en repudio a las arbitrariedades ocurridas en la Universidad de Nuevo León, fue interceptada por paramilitares que hirieron a decenas de manifestantes, sin que el gobierno se hiciera responsable (Heredia, 2014).

Dentro de las medidas que tomó el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-76), para cubrir las demandas educativas que ya no podían ser satisfechas por la UNAM y el IPN, en marzo de 1973 se estudió la posibilidad de crear nuevas instituciones de nivel medio y superior. Es en noviembre de ese mismo año que se aprueba la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y un mes después se publicó en el Diario Oficial la Ley Orgánica, la cual entró en vigor en enero de 1974. El establecimiento de la Universidad

obedeció a la necesidad de resolver el problema de la alta demanda educativa en la zona metropolitana y también porque era necesario poner en práctica nuevas formas de organización académica y administrativa (página institucional de la UAM, 2020).

En el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se destaca el tema educativo porque se pretende vincular la educación terminal con el sistema productivo a través de los servicios sociales y como el objetivo era elevar la calidad educativa fue necesario capacitar a hombres y mujeres en la ciencia (Lazarín, 1996). De tal manera que para 1977, las mujeres matriculadas en la UNAM ya eran el 27%, en carreras como Filosofía y Letras, Medicina, Odontología, Derecho e Ingeniería (Córdova, 2005). Sin embargo, la presencia femenina en las universidades se debía más a la influencia de los no tan lejanos movimientos sociales de la década anterior, a las luchas sociales de mujeres y a exhortos de organismos como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura) a México para que las mujeres ingresaran a espacios universitarios con mayor afluencia (De Garay & Del Valle, 2012) y no por iniciativas gubernamentales.

Cuando en otras partes del mundo las mujeres ya habían comenzado la lucha (1960-70) por hacer notar que las tareas domésticas, el aborto, la sexualidad, el amor y la maternidad eran temas sociales de alta relevancia. La política corporal (Rose, 1994) que emprendieron las mujeres mexicanas con el objetivo de recuperar a nuestros cuerpos y conocimientos, tomó una cúspide muy empinada porque en un contexto represor como el mexicano y con una sociedad altamente religiosa, el trabajo era arduo. Pues tuvieron que luchar para conseguir la equidad legal frente a los varones (Galeana, 2017) y enfrentarse a estrategias gubernamentales que debilitaron las protestas, las manifestaciones.

Durante los años sesenta, tanto el feminismo como los y las estudiantes, estaban emparentados con la desobediencia civil (Bartra, 1999). Los ojos del mundo estaban puestos sobre México después de la masacre, por lo que el ejecutivo emitió una propuesta de ley en la que hombres y mujeres legalmente tenían los mismos derechos. Era la mujer quien tenía la responsabilidad de organizar a la familia y decidir el número de hijos y el espaciamiento entre ellos. De modo que, en el marco de la Conferencia Internacional de la Mujer de la ONU en Ciudad de México, en 1975, las mexicanas propusieron que la vía para conseguir la equidad entre hombres y mujeres era implementar lo que el gobierno les había ofrecido a ellas (Galeana, 2017).

Al año siguiente comenzó el Decenio de la Mujer decretado por la ONU y las feministas se organizaron en el Movimiento Nacional de Mujeres (MNM) que dio origen a la Primera Jornada Nacional Para la Liberación del Aborto en 1976, en la que concluyó que la interrupción del embarazo debía ser libre y gratuita, por decisión de la mujer y practicable en todas las instancias de salud públicas. También exigieron una amplia educación acerca de métodos anticonceptivos (Galena, 2017). Pero fue hasta el 2007 que se despenalizó el aborto, en medio de un altercado político (Lamas, 2009).

La lucha por la despenalización del aborto se congeló, lo mismo que la Ley de Maternidad Voluntaria. Las manifestaciones feministas (de clase media) que habían cobrado mayor presencia en 1970 para la década siguiente de nuevo fueron las menos. Con todo y los esfuerzos que hicieron por trabajar con mujeres pobres y de diversas etnias, que se desempeñaban como obreras y campesinas. Hubo una institucionalización del feminismo que debilitó las manifestaciones públicas (Bartra, 1999).

1.2.8 La generación del neoliberalismo: la aprensión patriarcal del conocimiento y una diferente lucha feminista

La década de 1980 es un lapso de cambios sociales, culturales, tecnológicos y sobre todo económicos a nivel mundial (Córdova, 2005). La globalización como tendencia que ha permeado a las sociedades transformando su ideología, moral y leyes que las rigen cobró mayor relevancia; a raíz de entonces se ha ido unificando a los pueblos y culturas a una economía hegemónica en donde los países más pobres resultan todavía más desfavorecidos (Gómez, 2000). La presencia del Estado ha quedado restringida a actuar sólo en asuntos particulares y son las grandes empresas transnacionales las que han tomado el papel protagónico del acaparamiento de los recursos, de eliminar a las empresas locales, fijar salarios y de promover políticas de abstinencia económica (Lozaga, 2002).

En nuestro país esta situación crítica se agudizó a partir del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y de Salinas (1988-1994), pues con el interés de que México perteneciera al nuevo orden económico se privatizaron empresas, se incrementó el abandono social y el recorte presupuestal; los salarios se desplomaron y hubo cambios técnico-administrativos en el ámbito productivo (Díaz, 2004). En las universidades públicas la intervención del gobierno en la toma de decisiones se ha hecho a través de los programas de

estímulos como una forma de distribuir las partidas presupuestales (Comas & Domínguez, 2004). El SNI, por ejemplo, fue creado para detener tanto el deterioro salarial que percibían los académicos como la migración de los docentes hacia otros países, sin embargo, en la actualidad, los incentivos se otorgan dependiendo del volumen de la producción científica de los investigadores (López, 2007).

En 1980 hubo un cierto avance del feminismo en la academia. Las profesoras feministas volcaron sus esfuerzos en investigar sobre temas de la mujer (Bartra, 1999) y su vida cotidiana. Socialmente, también hubo contrastes, por un lado, las mujeres comenzaron a ocupar puestos cada vez más relevantes sobre todo en la política (como una medida estratégica gubernamental de equilibrar a los géneros). Por otro, justo en ese contexto de cambios en detrimento de la población, las luchas de las mujeres, ya no se basaban solo en la equidad, sino también en la defensa y exigencia de los derechos humanos. Fueron las madres, abuelas y viudas de los desaparecidos quienes se organizaron para protestar y denunciar las torturas, las desapariciones y los crímenes bajo gobiernos autoritarios latinoamericanos (Galeana, 2017). Cabe decir que, de algún modo, el desplazamiento del Estado a un papel secundario en ese momento histórico, más la presencia de las mujeres en la esfera pública, colaboró para que pudieran salir a la luz muchos temas antes silenciados.

En el ámbito educativo, entre 1988 a 1994, se implementaron prácticas evaluativas (neoliberales) a todo el sistema universitario, desde el alumnado a quienes se examina para ingresar y egresar de la universidad, con el objetivo de que demuestren que sí aprovechan su estancia como estudiantes. Con la crisis financiera de tal periodo, se diseñaron sistemas que permitían a la planta académica elevar su poder adquisitivo provisionalmente (Díaz, 2004). La relevancia que cobró la profesión docente para el desarrollo social y económico dio motivos para que se replantearan tanto sus actividades, como la forma de ingresar a la profesión, sus promociones, estabilidad laboral y su vinculación con las demandas sociales (Suárez & Muñoz, 2016). Dichos cambios sustantivos obedecen a la influencia que ejercen los tratados económicos que México ha establecido con diferentes países y organismos internacionales (Aboites, 2010), lo que dio origen a la variabilidad del salario académico a partir de evaluaciones permanentes (Comas & Lastra, 2010).

Algunas de las principales exigencias que debe acatar el gremio académico es elevar su grado académico, preferentemente al nivel de doctorados y mejor si éste lo realizan en el

extranjero (Comas & Lastra, 2010). La otra exigencia se relaciona a la obtención de puntajes a través de la producción constante de aportaciones certificadas (Comas, 2000). Cabe resaltar que la “competencia” a la que se refiere la literatura no es una actividad que se mira como tal, porque no hay otros competidores a los cuales vencer, sino se trata de alcanzar metas en cuanto a productividad. Ese desempeño de labores se basa en estándares internacionales, que exigen hacer más investigaciones para incrementar el conocimiento y difundirlo a través de la asistencia a congresos, publicaciones y formando al alumnado como profesionales con carácter crítico y propositivo (Gallardo & Quintanar, 2008).

Esta ofensiva imperialista, de acuerdo con varias feministas, es patriarcal y así como permea naciones, creencias y leyes, segrega con mayor crudeza a las mujeres, por su raza y por su condición social. A las mujeres las sitúa en una relación “colonial” de género en las desigualdades salariales y en la segregación de los empleos en función también del género. Así como en una división internacional del trabajo que fomenta la dominación de los países económicamente (entre otras) poderosos (Rose, 1994; Pisano, 2004; Masson, 2011). Puesto que no sólo expropia recursos naturales sino el trabajo intelectual a modo de manufactura, cuyos procesos de trabajo son controlados, evaluados y recompensados en función de su productividad. Una productividad que no contempla aquella otra explotación del espacio privado que corresponde vivir culturalmente a las mujeres.

Dentro de las prácticas eficientistas y reduccionistas, las universidades como instituciones también han tomado medidas que afectan directamente a la matrícula estudiantil. Como ejemplo está la huelga más larga que ha existido en la UNAM (1999), la cual inició el 20 de abril de 1999 por decreto del Consejo General de Huelga (CGH)¹⁹ como una medida de oposición a la modificación del Reglamento General de Pagos (RGP), que incluía el incremento de cuotas y la eliminación del pase automático, el cual había sido un triunfo años atrás por parte de los alumnos que se veían limitados a continuar con los estudios superiores aun formando parte de la misma institución a nivel bachillerato. La lógica de rectoría se basaba en que la cantidad que se imponía era bajísima (de \$. 20 a \$1360) en comparación a las colegiaturas que se pagaban en las universidades norteamericanas. La

¹⁹ El CGH estuvo dividido entre el grupo de los “moderados” que estaban abiertos al diálogo y a la pronta liberación de las instalaciones para que se reanudaran las clases y los “ultras”, quienes eran los que mantenían el diálogo con los representantes de rectoría y con el rector. (González Casanova, 2000).

convocatoria del CGH movilizó a miles de estudiantes, quienes ocuparon por 297 días las instalaciones universitarias en todos sus campus (González Casanova, 2000).

Durante la toma de las instalaciones y el diálogo entre las autoridades universitarias e integrantes del CGH, se destacan las participaciones de diversos actores sociales, cuyas posturas se dividieron en contra de las reformas como los padres de familia de los huelguistas, un grupo nutrido de la planta académica, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo, el Partido de la Revolución Democrática (PRD), el Partido del Trabajo (PT) y el diario “La Jornada”; mientras que entre los que llegaron a exigir el cierre de la UNAM, estaban el gobierno federal, las organizaciones patronales (COPARMEX), empresariales (CCE), el alto clero católico, el Partido Acción Nacional (PAN), el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el diario “La Prensa” (González Casanova, 2000).

La huelga concluyó el 6 de febrero del 2000, con la desocupación de las instalaciones universitarias por parte de 2500 policías entrenados como fuerzas especiales por el ejército (González Casanova, 2000). Aunque como resultado de la huelga se logró evitar el incremento de cuotas, no se logró derogar el tema del pase automático, sin embargo, quedó en su lugar el pase reglamentario. Esta huelga, considerada como la más larga en la historia de la UNAM, fue un referente en el imaginario social en muchos sentidos. Expuso la intromisión abierta de los sectores conservadores, se criminalizó socialmente al estudiantado y se desconfió de la autenticidad de la huelga (Díaz, 2016).

En ese entonces, el feminismo no fue la ideología preponderante, sin embargo, la cantidad de alumnas llegó a darle otra tesitura al movimiento sobre todo en facultades donde la mayoría eran mujeres porque entre ellas se apoyaban y cuidaban. Esta resistencia femenina se revelaba ante la opresión masculina y también eran el punto de cohesión entre las corrientes que llegaron a discrepar. Uno de los elementos importantes de sostén de la huelga fue el apoyo emocional que las mujeres brindaban durante el “brigadeo”, a las compañeras que sufrían por las desconfianzas y maltratos de la sociedad. Cuando las mujeres intervenían en la planeación de las estrategias, había mayor unión y acuerdo. El apoyo perduró incluso cuando estuvieron presas, pues continuaron cuidándose entre sí. Se organizaban por celda más que por facultad o corriente ideológica y el sostén se extendía para las otras internas. A

diferencia de los hombres, las huelguistas nunca hicieron grupos separatistas, sino que se involucraban con toda la comunidad (Díaz, 2016).

Por otro lado, si bien la participaron las mujeres como estudiantes en la toma de las instalaciones, la llevaron a cabo con mayor soltura que sus antecesoras del 68, las desventajas de género frente a los hombres persistieron. Hubo casos de violaciones y otras manifestaciones de agresión y opresión por parte de algunos activistas, que incluso las subastaron como objetos, al postor que pagaba más alto (Díaz, 2016). Tales experiencias vividas en un espacio educativo al lado de pares estudiantiles, se asemejan a lo que viven muchas mujeres alejadas de los centros del conocimiento. Como se dio a conocer de manera pública por las mujeres indígenas pertenecientes al EZLN²⁰, quienes denunciaron las vejaciones de la que son objeto sus congéneres en sus comunidades, en las que no tienen ningún tipo de derecho político sobre su cuerpo (Galeana, 2017) y por eso es que se sumaron a la lucha. En ese entonces era difícil para las mujeres exponer los abusos sufridos, ya fueran universitarias y con mayor razón pertenecientes a comunidades cerradas como la lacandona.

Conforme pasó el tiempo, una de las nuevas formas de evidenciar el acoso y hostigamiento sexual fueron las redes sociales digitales, que masifican la información en breves minutos. El MeToo, por ejemplo, fue un movimiento originado en el 2006 por Tarana Burke para decirle a las jóvenes de comunidades marginadas víctimas de violencia sexual que ella también había sido abusada (Ávila, 2019). En el 2017 el Me Too (Yo también), fue retomado por varias actrices estadounidenses para denunciar el acoso que habían vivido por parte de un director de cine. El #MeToo como lo conocemos ahora, tuvo mucho impacto a nivel mundial y logró que algunos perpetradores fueran despedidos. En México ese movimiento también sirvió para que varias actrices y mujeres de otros ámbitos hicieran sus denuncias que tomaron fuerza cuando los reclamos empezaron a tener consecuencias de cese de contratos y suspensión de presentaciones, debido a los delitos. El suicidio de uno de los imputados fue el pretextogubernamental para desactivar el movimiento y desprestigiarlo mundialmente debido al anonimato de quienes denuncian (Ávila, 2019).

²⁰En la primera declaración de la Selva Lacandona de diciembre de 1993, se incorporaron las demandas en la Ley Revolucionaria de Mujeres en las que se establece que toda mujer tiene el derecho trabajar, recibir un salario justo. Decidir el número de hijos que quieran tener, participar en los asuntos de la comunidad y ocupar cargos. Elegir a su pareja, contrario a la imposición de la misma. Tener la garantía de que ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente por familiares o extraños y que los delitos de violación o intento serán castigados severamente (Galeana, 2017).

El #MeTooAcadémicos tuvo más de 349 denuncias de 319 universidades y preparatorias mexicanas en menos de un mes. Evidenció la violencia de género en la universidad, que dicha violencia tiene diferentes formas de manifestarse con impactos que pueden dejar profundas huellas. Estas formas de dominación adquieren relevancia por el vínculo jerárquico que existe entre el profesorado y las y los alumnos. El movimiento también mostró que los canales formales e institucionales de denuncias no sirven. No hay garantía que asegure que, al hacer las acusaciones formales, la integridad de la víctima se conserve. Por eso es que se prefiere denunciar de manera informal (Varela, 2020).

Al respecto, en el 2019 algunas Facultades de la UNAM fueron tomadas por varias alumnas organizadas en colectivas para confrontar a la estructura patriarcal de la universidad a raíz de las respuestas y acciones que habían tomado frente a los hechos de agresión contra alumnas, profesoras, trabajadoras administrativas, entre otras. Es decir, que la institución reconoció la existencia de la violencia contra las mujeres (Segato, 2003; Femenías y Soza, 2009; cit., en Cerva, 2020b; pág:140) pero no tenían políticas efectivas de protección, prevención e intervención y cuando las mujeres denunciaban las agresiones, las autoridades que atendían los casos, las revictimizaban (Cerva, 2020b). Por eso las colectivas exigieron justicia y acompañaban a las víctimas que no se atrevían a denunciar porque temían a las represalias (Soto, 2018; Cerva, 2020b).

A partir de postulados feministas, las jóvenes confrontaban a la estructura patriarcal de las universidades y también a la inacción de las instancias judiciales. A las acciones y respuestas de revictimización (Segato, 2003; Femenías & Soza, 2009; cit., en Cerva, 2020b; pág:140) como ocurrió con el feminicidio de Lesvy Berlín Osorio, a quien después de haber sido asesinada, las autoridades también la difamaron. Además de estos obstáculos que impiden alcanzar justicia (Cerva, 2020b; Soto, 2018), el feminicidio de María de Jesús Jaime Zamudio, puso en evidencia otro también inaceptable, el encubrimiento hacia el perpetrador del delito y a los cómplices por parte de las autoridades escolares (Casillas, 2018).

Las colectivas repudiaron el silencio y deslinde de la responsabilidad institucional en el caso de Mariela Vanessa Díaz por lo que dieron a conocer a la opinión pública que las sanciones por violencia sexual, pueden prescribir legalmente en menos de un año, mientras que las represalias escolares van desde la suspensión por un semestre como castigo a

violadores hasta la publicación de conciliaciones para evitar sancionar a los académicos perpetradores, que cuentan con prestigio y reconocimiento en las universidades (Soto, 2018).

Ante tales medidas, las colectivas confrontan a los perpetradores y con ello también a las instituciones, de una forma novedosa. Utilizaron los tendedores para evidenciar los casos de violencia contra las mujeres y señalan a los agresores. Mediante publicaciones en las redes sociales muestran los casos con la evidencia de los textos de los propios violentadores. En situaciones extremas utilizan los escraches²¹. El objetivo de estas exposiciones es presionar a las autoridades universitarias a que despidan a los profesores acosadores y se expulse a los compañeros agresores (Soto, 2018).

Ya sea que los agresores sean hombres que solo se ven en una ocasión o que sea un jefe, compañero de trabajo, profesores o alumnos, interponer una demanda de asedio, hostigamiento o violación, es un proceso complicado que requiere de diferentes acciones agobiantes (Cerva, 2020a). En los tendedores las mujeres escriben sus testimonios, los hacen públicos para que el reclamo trascienda la experiencia personal de la violencia sexual y también para evitar la naturalización de esas conductas (Soto, 2018; Cerva, 2020b).

Las colectivas se conforman por alumnas activas que cumplen con sus obligaciones estudiantiles (Soto, 2018; Cerva, 2020b). Su movimiento es disruptivo por estar compuesto por mujeres. Se sienten seguras de dormir tranquilas, porque nadie se va a acercar a “hacerles nada en la noche”, saben que se pueden cambiar de ropa y no hay quien que las espíe. No se sienten intimidadas para hablar ni tomar decisiones en su grupo. Se cubren el rostro para cuidar el anonimato porque no quieren ser protagónicas. No es que la cara cubierta les dé un “pase libre” para hacer y deshacer sin asumir responsabilidades, sino por protección (Vargas, 2020), porque las agresiones que las jóvenes reciben durante las protestas suelen ser brutales. Prefieren no ser reconocidas, puesto que si algo les falta es el apoyo de sus compañeros de

²¹ Los escraches son un método de protesta basado en la acción directa. En 1960 en Europa los “cazanazis”, recorrieron diversos países europeos para señalar a quienes participaron en el Holocausto. Los escraches como tal, fueron usados en Argentina durante 1995 con fines políticos, por la agrupación de derechos humanos los HIJOS. El entonces presidente Carlos Menem puso en libertad a procesados por delitos de genocidio. Para denunciar la impunidad de que los genocidas fueran indultados, los Hijos hacían manifestaciones alrededor del domicilio del genocida y en los lugares donde se desempeñaba. Con la finalidad de avisar a los residentes del lugar, que tenían por vecino a un asesino, los HIJOS hacían pintas con aerosol frente al domicilio, hacían cánticos, representaciones teatrales, arrojaban huevos, volanteaban (Vázquez, 2013).

clases quienes son los primeros que las repudian cuando se manifiestan²² (Soto, 2018; Cerva, 2020a) en cualquier asunto escolar.

Están conscientes de la violencia que las amenaza todos los días, por eso buscaron lugares propios para hablar acerca de ello. En sus espacios separatistas reflexionan sobre las diferentes manifestaciones de agresión que experimentan desde los comentarios y bromas por parte de sus compañeros, el incremento del machismo, la necesidad de cambios estructurales en las universidades en materia de género. Hablan también sobre la colectiva y sobre sus propias vidas. De que, si no llegan a cambiar nada, no volverán a estar solas (Soto, 2018). Reflexionan sobre los postulados heredados del feminismo, los cuestionan y han tenido que adoptar posturas propias, con las que se identifican plenamente (Cerva, 2020). Ante la evidencia de que los derechos humanos no están al alcance de todas, dirigen sus acciones a “irrupir” y rescatar para las mujeres los espacios públicos y privados, políticos e íntimos que históricamente están negados para la mujer (Delgado, Peralta & Merino, 2020).

Han sido de tal impacto los cuestionamientos de las colectivas ante situaciones de violencia de género y tal su férrea voluntad de defender sus derechos (Fuentes, 2020) que, las autoridades responden de inmediato para acallar los reclamos. Por ejemplo, si las colectivas pintan denunciando a algún acosador, la institución manda cubrir con pintura las denuncias, si colocan mantas, al día siguiente ya no existen (Soto, 2018).

La fuerza de la movilización de las mujeres se ha potenciado gracias a los recursos tecnológicos. Esta lucha híbrida de la “cuarta ola” como se le llama, se caracteriza porque se pueden organizar en poco tiempo, con objetivos claros y precisos sobre temas que comparten comúnmente como la violencia contra las mujeres. Tiene la ventaja de que une distancias y socializa tanto las problemáticas como las resoluciones. Les permite a las participantes brindar apoyo y buscar soluciones en la lejanía. Universaliza la participación, pero no homogeniza las necesidades. Lo cual resulta integrador, sin desdibujar las diferencias entre unas y otras mujeres (García, 2021). Si bien una gran limitante para las mujeres es que no

²² El 16 de agosto de 2019, en la Ciudad de México se realizó una marcha feminista para protestar contra la violación de una joven de 17; delito perpetrado por cuatro policías. Durante dicha marcha un grupo no identificado hizo destrozos a una estación de transporte público. El temor de “Roja” integrante de la colectiva de las “Polakas” de la FCPyS, es que ha recibido amenazas de parte de sus compañeros de la Facultad, quienes, conociendo el activismo de la joven, publicaron su fotografía acusándola de ser ella la culpable de los destrozos, también publicaron sus datos personales y las rutas que sigue de su casa a la universidad (Vargas, 2020).

todas cuentan con los medios electrónicos, o con acceso a internet, las redes sociales diversifican las identidades de la mujer y las hacen conscientes de la carencia (Pfleger, 2021).

Como se ha podido observar en este recorrido histórico sobre la trayectoria de la mujer en relación con el conocimiento desde que se tiene registro, hasta la fecha, el tránsito ha estado atravesado por el patriarcado que se ha manifestado todo el tiempo, en sus diferentes modalidades de opresión, sexismo, exclusión, discriminación, violencia física, sexual, psicológica, simbólica y mortal. Las veces en que la sociedad y sus instituciones han sido incluyentes con las mujeres, no ha sido desde la igualdad con el varón sino como subordinadas. Sin embargo, la mujer siempre ha manifestado su capacidad reflexiva y tomado decisiones con las que ha dado giro a su existencia pese a las constreñidas limitaciones históricas que le ha tocado enfrentar. Una de las formas de resarcir toda la injusticia, es ponerla en evidencia. La otra forma, es la que nos han mostrado las mujeres a las que nos hemos acercado: luchando juntas, apoyándonos, abrazando nuestras diferencias y necesidades comunes y particulares.

1.3 La trayectoria de las mujeres universitarias

Desde el análisis de las ciencias sociales, se puede decir que las académicas universitarias son aquellas mujeres que realizan actividades de docencia e investigación en una institución de educación superior. Son trabajadoras que están sujetas al incremento de las actividades propias de su profesión, lo mismo que a sus responsabilidades, debido a la cantidad de regulaciones laborales que imperan en las universidades (Suárez & Muñoz, 2016).

Históricamente, las académicas son actrices dinámicas y heterogéneas; en cuyas trayectorias profesionales, pueden destacarse el aprendizaje de la profesión por parte de sus familiares y por el otro, ser las pioneras de una historia en el ámbito de la docencia. En ambos casos, la presencia de elementos socioculturales y demográficos, tales como la etnia, la clase social y la edad influyen (Salord, 2001) en las expectativas respecto a la docencia y a la investigación universitaria. Pero más allá de que la profesión académica represente el desempeño de una tradición a la que hay que cuidar o una vía que permite transitar de un estrato social a otro, lo que se debe destacar es que son esas mujeres las que deciden dedicarse

a la enseñanza e investigación universitaria, aunque ello implique como lo menciona la autora antes citada, enfrentarse a situaciones históricas de discriminación social y vertical.

La sociología ve a las académicas como parte de una comunidad que está a merced de la incertidumbre y el vértigo que generan los avasallantes cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos y generacionales, que impactan a los espacios de educación superior. Por lo tanto, las académicas universitarias forman parte de una comunidad que se encuentra varada entre la estabilidad pasada, en la que había interés por resolver los problemas sociales versus un futuro incierto, en donde el ámbito de la educación superior se enfoca más en el cumplimiento de las nuevas disposiciones que exige la universidad, para alcanzar diversos beneficios económicos (Gil, 2000). En este trabajo se apuesta por dar a conocer que las académicas son mujeres cuyas actividades de investigación, no siempre son reconocidas porque proponen diferentes formas de acercarse al conocimiento (Fox-Keller-1991; Pacheco, 2015).

Otras investigaciones describen a las docentes universitarias como aquellas mujeres que lograron traspasar las puertas de los recintos universitarios pese a ser consideradas diferentes, inferiores, intuitivas y menos racionales. La tenacidad de las mujeres las llevó a las universidades movidas por el deseo de participar en la creación del conocimiento, sin embargo, se han tenido que enfrentar a cruentas competencias y traiciones por parte de sus colegas varones primero por permanecer en la universidad y también por atreverse a soñar en que las circunstancias de trabajo cambiarán y mejorarán las relaciones de compañerismo y apoyo mutuo entre ambos géneros (Bosh, Ferrer, Navarro & Ferreiro, 2019). Pero en ocasiones también describen a las académicas librando una batalla continua, por permanecer en un espacio en disputa con los varones; manteniéndose alertas en las actividades diarias, dejando de lado sus proyectos a futuro. Pareciera que las académicas están convencidas de que ya no pueden ir más allá de donde han llegado en la universidad y entonces prefieren mantenerse como “cabezas de playa²³”, esperando más refuerzos de las colegas académicas para seguir luchando en el espacio universitario (Cárdenas & Ramírez, 2016). Cabe señalar que las competencias y la falta de apoyo también puede proceder de otras mujeres, lo que

²³ La cabeza de playa es un término militar usado para describir la línea creada que indica que un grupo de unidades armadas han alcanzado la costa y comienzan a defender el área hasta que se produce el arribo de un número suficiente de refuerzos, momento en el que se crea una posición lo bastante fuerte como para comenzar el avance ofensivo (Cárdenas & Ramírez, 2016).

hace pensar que este tema a nivel personal, tiene sus orígenes en implicaciones sociales, estructurales e ideologías patriarcales.

El sexismo social excluyó a las mujeres de la educación formal, bajo leyes respaldadas por las instituciones. Por eso hay estudios que resaltan la valentía de las académicas y las describen como aquellas mujeres que dejaron de ocultarse tras el disfraz de hombre, durante el proceso que tuvo que pasar para que la sociedad se “acostumbrara”, al hecho de que la mujer también tenía derecho a desempeñarse como universitaria, de tal manera que desde su desempeño como integrantes de la planta académica, ahora se esfuerzan por eliminar las inequidades de género, promover la autonomía femenil y eliminar suspicacias respecto a la interrelación entre hombres y mujeres (Cárdenas & Ramírez, 2016).

La tarea de las académicas para alcanzar el reconocimiento y equidad, parece no tener fin. Al respecto, han sido descritas como “hombres de honor” para explicar cómo en disciplinas como las ingenierías ni siquiera reconocen como mujeres a las académicas destacables, a quienes sus colegas las encuentran como “mujeres imperfectas”, antes de reconocer que el género femenino puede desempeñarse en cualquier área del conocimiento. Las académicas no dejan de ser tratadas como “intrusas” porque están en un lugar que no les corresponde (Martínez & Bivort, 2014); ya que sus características de piedad, pureza, sumisión y apego solo se pueden emplear en el espacio doméstico que además ha sido abandonado por las mujeres que se desarrollan en el contexto de la educación superior (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013).

Así, mientras que en la universidad los hombres son actores, partícipes y creadores del conocimiento (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013); las mujeres en cambio, parecen “trabajadoras temporales” (y que en algún punto desertarían de su trabajo), puesto que sus necesidades no pueden ser resueltas con cabalidad en la universidad cuya estructura interna, así como sus estatutos, han sido creados por y para hombres, por lo tanto, dichas instituciones no están preparadas para responder a los problemas derivados de la dificultad de conciliar las responsabilidades laborales con algunas de tipo familiar, como la ausencia de espacios para amamantar por ejemplo. La misma condición de “recién llegadas” es una de muchas justificaciones para explicar que, si las académicas no se desempeñan en puestos de poder, es porque no están familiarizadas con el mismo (Escolano, 2006).

En cambio, la mayoría de las actividades que realizan las académicas en la universidad se relacionan con construir comunidad, es decir, participan más en comisiones, en grupos de discusión, organizando actividades académicas y destinando más tiempo en la atención a alumnos. Por el mismo tiempo que requieren tales actividades, realizan menos investigaciones, que representan el material más valioso para las instituciones (Torres, 2019).

La construcción social que se ha hecho acerca de las académicas universitarias depende del tipo de disciplinas que se aboquen a su estudio. Es a partir del tipo de problemática que se pretenda dilucidar, que las y los investigadores, otorgaron a la categoría académicas universitarias, determinada definición. Desde una mirada feminista, es pertinente decir que una sola definición no alcanza a describir a todo un grupo de académicas, pues es necesario tomar en cuenta que se trata de mujeres protagonistas, con características propias como la procedencia social, la etnia, grupo etario, preferencia sexual, cuya trayectoria de vida está atravesada por factores sociohistóricos, políticos y económicos (García, 2004).

1.3.1 La trayectoria estudiantil de las académicas

Es durante los primeros años de vida, generalmente en el marco de la familia de origen y a través de la socialización primaria que se va construyendo la identidad de género (Rocha, 2009). Una vez que la vida se presenta a los individuos como una realidad indiscutible a través de las relaciones con otras personas, en cuya interacción tienen lugar hábitos tipificados como las estructuras sociales, familiares, escolares, legales, etcétera; se sintetizan e introyectan diversas subjetividades (Berger & Luckmann, 1967) como la identidad. La identidad entonces es un acto social a partir de la manera en que se perciben los actores sociales así mismos con base en las semejanzas y diferencias que tenga con los demás; de la interiorización de valores, normas y códigos culturales que son generalizados y compartidos durante la interacción cotidiana. La identidad de género tiene lugar durante la socialización en la infancia, en el espacio familiar donde en este caso las mujeres, siendo niñas, a través de la interacción con sus padres generan una percepción diferencial entre los sexos a partir de la forma distintiva en que son tratadas en comparación a los hombres (Rocha, 2009).

Durante la cotidianidad las niñas se inscriben al mundo de la vida mediante la asunción de roles (Berger & Luckmann, 1967), características y comportamientos asociados a las funciones valoradas como coherentes a su naturaleza sexual (Fernández, 1996; Rocha,

2004; cit., en Rocha, 2009). Las niñas aprenden observando las conductas sexuales de cada género, de la forma de conducirse de sus cuidadores primarios y asimilan que existen expectativas respecto a la forma de actuar o de reaccionar de cada uno de los sexos en situaciones diversas (Freixas, 2012). Para las mujeres, la identidad de género representa la forma en que han sido humanas a lo largo de su vida desde la conceptualización que se le ha dado al género (Lagarde, 2012).

En la cultura patriarcal la humanidad de las mujeres se construye en la desocupación del centro del mundo y de la vida; el sexismo patriarcal favorece a los hombres y por lo tanto ellos son los que ostentan el poder y les son atribuidos características de magnificencia. En contraste, las mujeres son subordinadas y se invisibiliza todo aquello que simbólicamente e imaginariamente no es reconocido, identificado y valorado como propio de ellas. De tal manera que la inteligencia, las destrezas y habilidades que poseen no encajan en las atribuciones femeninas, por lo tanto, todos esos talentos y capacidades que las mujeres demuestran no son aceptadas por el pensamiento misógino (Lagarde, 2012).

Es en dicho contexto social, donde desde los primeros años de educación básica, el sistema educativo está diseñado para que las mujeres aprendan los estereotipos culturales de los roles sexuales, que las colocan en un lugar de desventaja (García, 2000); la experiencia escolar de las académicas atravesó diversas trayectorias y transiciones que le facilitaron o complicaron la llegada a la universidad. Para algunas mujeres el propio interés de participar en la academia se debió a la influencia que recibieron en sus años de formación temprana por parte de alguna persona allegada a la academia; de tal manera que la forma en que ellas escuchaban las referencias respecto al trabajo de la enseñanza les resultaba de interés para las entonces niñas o jovencitas. Incluso el apoyo para que se dedicaran a cualquier otra vocación, influyó en consolidar la confianza para incursionar en los estudios universitarios (Carli, 2016). En contraste, para otras mujeres ni siquiera era pensable aspirar a seguir estudiando más allá de la educación básica, debido a la renuencia paternal de que las mujeres estudiaran. Sin embargo, a pesar del machismo, el apoyo de las madres fue definitorio para que las jóvenes siguieran estudiando y pudieran dedicarse a la profesión académica, precisamente por ser un ámbito de tradición masculina (Domínguez & Ospina, 2014).

El apoyo externo también fue importante para continuar con los estudios. Ya fuera por el propio descubrimiento de los conocimientos a través de las clases, por la información

que se compartían entre estudiantes acerca de las profesiones y por el apoyo y consejo del profesorado; todo ese intercambio de significantes despertaba el interés en aquellas jóvenes para seguirse preparando. Incluso la figura de los propios profesores sirvió de modelo para aspirar a dedicarse a la enseñanza ya fuera a nivel básico o a nivel media superior (Domínguez & Ospina, 2014).

La trayectoria como estudiantes universitarias es compleja para las mujeres porque en ella convergen distintas limitantes culturales como las que se basan en las atribuciones hechas a lo que debe ser femenino y que son sostenidas y normalizadas por las instituciones sociales, pero además influyen las cuestiones laborales, las condiciones de pobreza y la demanda estudiantil también es un factor que determina la elección de la licenciatura. Los hombres pueden ingresar con mayor facilidad a cualquier disciplina universitaria, mientras que las mujeres siguen eligiendo carreras como la psicología, el trabajo social, educación y algunas que pertenecen a las ciencias de la salud como la nutrición y la enfermería (De Garay & Valle, 2012; Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013) o en filosofía (Morana & Sagramora, 2016). Pero se sigue insistiendo en que eligen dichas carreras por razones de género y no por decisiones propias.

Es menos probable que las mujeres se concentren en áreas del conocimiento como las ingenierías, matemáticas o las ciencias exactas, las cuales brindan mayor reconocimiento y prestigio (Zubieta & Marreto, 2005; Razo, 2008; De Garay & Del Valle, 2012), porque la diferenciación y desigualdad social (Facio & Fries, 2005) llegan a convencer a algunas mujeres que no son aptas para cursar carreras predestinadas para los hombres (Van de Eyne, 1994). Dicha inseguridad se debe a las atribuciones sociales de inferioridad intelectual como parte de la identidad femenina, mientras que a los hombres se les vincula con el trabajo en el espacio público (Lagarde, 2020). Las atribuciones femeninas entonces reconocidas como habilidad natural para el cuidado, capacidad innata para la procreación y los rasgos de personalidad que poseen (supuestamente, son adecuados para realizar trabajos tediosos repetitivos y monótonos. Así lo aprendieron de niñas de sus propias madres y otras mujeres y cuando no llegaron a cumplir esas actividades “propias” no se sentían eficientes (Facio & Fries, 2005; Kandel, 2006).

Es tal la presión que reciben las estudiantes que se desempeñan en carreras a las que algunas investigaciones llaman masculinizadas (apropiadas por los varones como los únicos

capaces de desempeñarlas), que terminan por renunciar a la licenciatura (De Garay & Del Valle, 2012). Son violentadas, por ejemplo, si llegan a tener un alto desempeño escolar y obtienen calificaciones superiores a sus compañeros (Martínez, 2008; Lozano, Iglesias & Martínez, 2014). El hostigamiento es otra situación que sufren por parte de sus compañeros y profesores, en carreras como la bioquímica, donde las autoridades institucionales no las apoyan. Por eso las jóvenes terminan por desertar (De Garay & Del Valle, 2012).

En otros casos, desde el momento de la elección de licenciatura, el perfil profesional desestima las aspiraciones de las jóvenes, por eso prefieren optar por licenciaturas donde después de graduarse, la interacción profesional sea preferentemente con mujeres y no con hombres como sería en el caso de ser arquitectas o ingenieras metalúrgicas (De Garay & Del Valle, 2012). Otra de las situaciones de discriminación que llegan a experimentar en cualquier carrera es por motivos de racismo y por las diferencias de clase (Martínez, 2008).

La injusta distribución de la riqueza es un factor que también afecta más a las mujeres. A partir de la división sexual del mundo después de designar desigualmente los lugares de acción, en el sentido de que a las mujeres se las ha confinado al espacio privado, dichas divisiones también distribuyen la economía de manera jerarquizada favoreciendo a los varones (Brunet, 2009). Los recursos familiares entonces, incluso en los hogares pobres, se destinan para que el hombre se prepare para el mundo y se realice como sujeto social (Lagarde, 2020). Las limitaciones económicas no dan margen de elegir dónde estudiar, mucho menos para las jóvenes con más hermanos, puesto que la única alternativa de seguir estudiando es asistir a la institución local o más cercana. Como los padres conciben a la educación superior como una inversión, ellos asumen el derecho de decidir por las jóvenes, para que se preparen en una carrera corta o alguna otra que asegure la pronta inserción al ámbito laboral. En situaciones más difíciles, la única forma de que las jóvenes cursen estudios universitarios es residiendo en otros lugares a través de una beca (Castro & Vázquez, 2008).

Si bien la migración de las jóvenes de estratos sociales marginales representa una preocupación monetaria menos para sus familias y la posibilidad de que no se conviertan en madres a temprana edad. Sin embargo, para las jóvenes esa oportunidad de estudiar en otro lado resulta ser una realidad llena de violencia. Puesto que además de la separación del núcleo familiar, las estudiantes también están expuestas a violencia de género por parte de sus pares, parejas sentimentales y/o profesores; sobre todo cuando esta comunidad estudiantil comparte

el mismo espacio habitacional, ya sea en una colonia de estudiantes, un edificio o una escuela de medio interno (Castro & Vázquez, 2008).

La transición de estudiantes a la etapa de académicas tiene también distintas vías, intereses y momentos en que las mujeres deciden dedicarse a la enseñanza universitaria. Dentro de los intereses por ejercer la docencia e investigación se pueden mencionar los asuntos vocacionales, es decir, que las mujeres deseen conocer más sobre su disciplina y les atraiga compartir sus conocimientos. Para algunas mujeres ser profesoras representa una actividad complementaria para mejorar los ingresos o como una plataforma para proyectarse a trabajos acordes a la formación de licenciatura. Incluso el hecho de que las estudiantes tengan hijos pequeños también puede ser un motivo para que después de graduarse busquen empleos por horas (Domínguez & Ospina, 2014) y la docencia tiene ese tipo de contrataciones que permiten entrelazar la crianza, el desempeño profesional y una continua preparación académica.

Puede ser por otro lado que el desempeño de su profesión inició como una manera de cumplir con un requisito después de haber recibido una beca por parte de la institución en la que estudiaron; mientras que, para otras, desde la licenciatura y debido al desempeño escolar, se les invitó a formar parte de grupos de investigación y al estar en contacto con dicha actividad, encontraron una manera de desarrollarse profesionalmente. Hay reportes que indican que puede deberse a que las profesoras pertenezcan a un linaje de académicos o que el interés por impartir docencia se haya descubierto durante los estudios universitarios. Cuando las mujeres forman parte de una descendencia académica, entonces desde el proceso de formación universitaria se van direccionando hacia la profesión: buscan llegar al doctorado y se involucran en eventos académicos (Salord, 2001).

Si el interés por la academia surge siendo estudiantes, sin tener ningún referente familiar o cercano, las vivencias y aspiraciones de la etapa estudiantil se vierten en el desempeño profesional, de tal manera que esas aspiraciones son percibidas por el alumnado como una motivación; y puede ser que las académicas durante su trabajo, se conviertan en referente y modelo a seguir, y ello pueda provocar en las estudiantes el interés por ejercer la profesión docente universitaria (Johnson, 2010; Sánchez-Claros, 2014; Lozano, Iglesias & Martínez, 2014; Madrid & Mayorga-Fernández, 2015).

Es precisamente a través de las clases frente al grupo que surge además del interés por la profesión docente, la consolidación de la identidad académica; es durante la interacción entre quien imparte la cátedra y quien la recibe, que la mujer académica es reconocida como tal. Las académicas se identifican así mismas a partir de las atribuciones socioculturales que los alumnos les confieren, de la legitimación institucional y la preparación profesional, más los años de experiencia, lo cual forma parte de las características que posee y que la distinguen del estudiantado. Al mismo tiempo, en dicha interacción también se consolida la identidad estudiantil, la cual indica la forma de actuar en el salón de clase y frente a la académica (Páramo, 2008; Lagarde, 2020); además de que se genera una influencia en la biografía de los estudiantes hombres y mujeres y por lo tanto en las mismas profesoras.

Dentro de las primeras circunstancias que enfrentan las estudiantes que aspiran a formar parte de la planta académica es que las mujeres son concentradas en determinadas áreas y disciplinas (Ion, Duran & Bernabeu, 2012; Ordorika, 2015; Pastor, Pontón & Acosta, 2017) relacionadas al servicio y al cuidado de los otros y son también las mujeres quienes ocupan lugares de menos prestigio social, realizando más actividades (Razo, 2008; OIT, 2020); mientras que los hombres tienen mayor representación en las ingenierías (OIT, 2020) y en las ciencias exactas (Razo, 2008). Las investigaciones mencionan que la escasa participación de las mujeres en el área físico matemáticas que se puede corroborar en las estadísticas de cada institución universitaria, se debe a las ideologías introyectadas respecto a las habilidades de cada sexo (Figuerola & Ortega, 2010).

Si bien para algunas investigaciones las cifras bajas en determinadas disciplinas tienen el trasfondo de la influencia que ejercen las construcciones sociales que las mujeres aprenden respecto a la actividades y comportamientos que deben asumir desde la infancia (Martínez & Bivort, 2014); y que dichas atribuciones son reforzadas por las instituciones que fomentan las creencias de que hay espacios y ocupaciones propios para el género femenino y otros para el masculino (Espinosa, 2010). Los estudios también mencionan que estructuralmente se facilita el acceso de más hombres a carreras que cuentan con mayor prestigio científico como las ciencias exactas. Esta diferenciación de ocupaciones masculinas y femeninas es lo que influye también para que las mujeres tengan menos posibilidades de desarrollo que los hombres (Figuerola & Ortega, 2010; Varela & Santolaya, 2019).

En una cultura tradicional es frecuente que se siga fomentando en las universidades la opresión y discriminación de la mujer; por lo que el principal enemigo de las mujeres es la falta de educación libre de diferenciaciones, más que el temor a tener éxito (Gamba, 2008). Por otro lado, es pertinente decir que hay mujeres a las que les interesa desempeñarse en áreas humanistas y sociales pero dicho interés no se basa en una introyección profunda de las atribuciones de roles y estereotipos sino por el interés de conocer e involucrarse en los problemas sociales y en el conocimiento del ser humano.

1.3.2 Hacia la consolidación de la trayectoria académica

La incorporación al ámbito laboral representa para el enfoque del curso de vida, una transición en la que se adquieren otras responsabilidades, beneficios e implica nuevas facetas de identidad social (Elder, Kirkpatrick & Crosnoe, 2006; cit., en Blanco, 2011, pág:13). Johnson (2010) reporta que, al inicio de la carrera docente, generalmente existen tensiones y aprendizajes intensivos durante las labores. En esos comienzos es cuando las académicas recién incorporadas a la universidad requieren de figuras representativas, incluso ya como colegas necesitan la ayuda de profesores de mayor experiencia, para que las guíen y aconsejen sobre las actividades del trabajo académico (Tapia & Granados, 2017).

Como la mayoría de la planta académica en sus primeros años de ejercicio profesional no cuenta con preparación pedagógica previa (Suárez & Muñoz, 2016); para las académicas, la guía que le brinden sus colegas hombres y mujeres les facilita el desempeño de sus labores, sobre todo respecto a la manera de resolver los incidentes al interior del salón de clases (Tapia & Granados, 2017) y también les proporciona el aprendizaje de nuevas competencias para poder avanzar en el desarrollo profesional. El inicio es un periodo de ajuste a las reglas del trabajo y entenderlas y asumirlas conlleva tiempo; lo mismo que identificarse con la cultura académica. También requiere de hacer ajustes a los diversos ámbitos de la vida, para adecuarse a los ambientes propios de la universidad, como las reuniones de consejo, la asistencia a talleres y congresos (Chávez & Benavides, 2011; Sánchez-Claros, 2014).

Lo que las académicas recién incorporadas al trabajo universitario requieren, es ser identificadas por sus colegas (Páramo, 2008); ambientarse y tratar de encontrar un equilibrio entre el interés por trabajar y los fracasos que se presenten sobre todo cuando las relaciones

con los compañeros no resulten del todo satisfactorias y existan situaciones profesionales difíciles de resolver.

La relación entre pares es de suma importancia para las académicas, porque en dicha interacción se ponen en juego procesos de identidad de género, personal y profesional. Pueden entonces dichas interacciones significar una fuente de apoyo o por el contrario, representar un conflicto que hace más difícil el desarrollo de su trayectoria laboral. En las universidades se suelen conformar grupos de poder que en diversos estudios han sido llamado “cofradías”, “cúpulas” o “redes” que cuentan con una larga trayectoria académica, prestigio, estatus y poder decisorio en cuanto a las trayectorias universitarias, tanto para hombres como para mujeres. Estos grupos se establecen al interior de las instituciones y se reúnen de forma extralaboral para estrechar alianzas y establecer acuerdos entre ellos. Como las mujeres son parte del grupo considerado minoritario, son excluidas de dichas redes (Berríos, 2015).

Se ha comparado a estos grupos como los herederos del patriarcado; cuya influencia se asemeja a aquellos que ostentan el poder mayoritario en los partidos políticos, en las corporaciones financieras, en el ejército, en la iglesia o en el barrio, en los modelos de relación sexual. Es decir, son aquellos hombres que se reconocen como iguales entre sí y que reproducen prácticas sexista de discriminación hacia los colegas hombres y mujeres. Tienen sus propios mecanismos de convivencia y ritos de iniciación para poder ser aceptados en su grupo (Rodríguez, 2015). Son considerados como un obstáculo en la carrera académica (Alonso, 2002; Ballarín, 2000; cit., en Rodríguez, González & Albert, 2013; pág:70) porque pueden impedir que las académicas emitan sus opiniones públicamente (Berríos, 2007).

Puede ser también que las académicas sean las que decidan autoexcluirse de las reuniones de esas redes (Berríos, 2007) porque las reuniones les resulten indeseables y preferirían ocuparse de otros aspectos de su vida fuera de la universidad, como la convivencia con amigos (Caldera, Sánchez & González, 2014) o estar con su familia compartiendo el tiempo libre y fines de semana (González, 2002). Por otro lado, para los colegas, ya sea que pertenezcan a dichos grupos o no (Alonso, 2002; Sánchez & Villagómez, 2012), el hecho de que las mujeres se incorporen a los espacios educativos, no modifica en nada sus costumbres y actitudes, al contrario, son ellos los que esperan que las académicas se adapten a las costumbres universitarias, puesto que las costumbres de las reuniones fuera de los horarios

laborales, para los hombres son gratas posibilidades de intercambiar experiencias, dentro de un ambiente de cordialidad (González, 2002).

Zimmer (2003) señala que los espacios universitarios son generadores de estrés debido a que sólo se puede desarrollar una carrera profesional a través de la “meritocracia”; los sueldos que ofrecen las instituciones son muy bajos y la estabilidad laboral es mínima porque los contratos laborales son cortos y los criterios de evaluación son confusos y cambian continuamente (Zimmer, 2003 cit., en Rodríguez, González & Albert, 2013; pág:83). Socialmente se espera que las universidades sean instituciones educativas y laborales cuyo principio sea el de proveer acceso indistinto a todas las personas, sin importar su género, edad, raza, religión, etc. (García, 2005). Sin embargo, brindan mayores oportunidades de desarrollo a los varones (De Filippo, Sanz & Gómez, 2009). Son consideradas como ámbitos androcéntricos, en donde se toman acciones que favorecen el desarrollo profesional para los hombres mientras que, a las mujeres, aunque son reconocidas estatutariamente por dichas instituciones, se les sigue rechazando en la práctica habitual (Díez, *et al*, 2006; cit., en Rodríguez, González & Albert, 2013; pág:70).

Para autoras como Martínez (2012, 2014), la universidad es un espacio simbólico androcéntrico y patriarcal donde se reproducen simbolismos de género en detrimento de las mujeres como las limitantes que les imponen para realizar investigaciones novedosas o con perspectiva de género. El patriarcado se reproduce en diversas acciones sexistas, a niveles institucionales, científicos y relacionales bajo un sistema de creencias coherentes que orientan a las personas hacia una manera concreta de concebir y darle valor al mundo, proporciona entonces sustento para evaluar conductas y otros fenómenos sociales y también sugiere respuestas comportamentales adecuadas. La ideología patriarcal que prima en las universidades por lo tanto es un sistema de creencias que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres (Facio & Fries, 2005).

A partir de lo anterior, todas las personas forman parte de un universo intelectualmente limitado, en donde los principales conceptos, la forma de ver la realidad y la disposición para aceptar las pruebas científicas han sido determinadas por una sola visión, un sexo en lugar de dos. Por lo tanto, en una universidad sexista cuyo principal vehículo de comunicación es el lenguaje, éste también es sexista como el que es consultado en los textos científicos, culturales, pedagógicos, literarios, filosóficos. Así que lo que se lee y escucha en

las universidades, es el reflejo del modelo social que genera realidad en tanto que constituye la principal forma de relacionarse entre las personas. De tal manera que un lenguaje que no incluye la existencia de un sujeto, como a las académicas, se puede deducir que ese ser no existe, o que la cultura no registra la existencia de la mujer. Por lo tanto, en una universidad patriarcal su discurso denota la condición en la que están las mujeres y al mismo tiempo reproduce dicha situación de la no existencia femenina (Fernández, 2000; Facio & Fries, 2005).

La ciencia replica diversos sexismos como la androcentricidad, la sobre generalización y la invisibilidad de género. La androcentricidad se entiende a partir de que el hombre una vez que se asume como representante de la humanidad, todos los estudios, análisis, investigaciones, narraciones y propuestas se enfocan únicamente desde la perspectiva masculina. Dicho sexismo muestra la visión de vista por varones, describiendo en las investigaciones a las mujeres como sujetos pasivos, como objetos que no actúan pero que permiten observar cómo los hombres destacan, lo que imposibilita reconocer que las mujeres también actúan, pero de manera distinta. En cuanto a la sobre generalización, de manera sexista el lenguaje de los estudios se enfoca en un solo sexo, con resultados aplicables para ambos. Ejemplos como los anteriores forman parte de las prácticas que se llevan a cabo en la creación del conocimiento y viene a colación porque didácticamente es así cómo se perpetúa la situación de desigualdad en el conocimiento. Lo cual es un reflejo de la androcentricidad preminente en las universidades y la ciencia (Eichner, 2005).

Tomando en cuenta el carácter reduccionista, mecanicista y determinista del conocimiento y al vínculo con el patriarcado, con el poder, con el capitalismo y más recientemente con el neoliberalismo y el orden mundial que este ha impuesto en la población mundial y por su fracaso como medio de garantizar la vida como lo ha mostrado el feminismo (Rose, 1991; Pisano, 2004; Valdivieso, 2007). Me sumo al cuestionamiento de las ideas inamovibles eurocéntricas, androcéntricas y ahistóricas, pues yo también considero que el conocimiento es un proceso susceptible al contexto, al tiempo y a la cultura y que, por lo tanto, no está acabado. Es necesario subrayar que se puede llegar al conocimiento por caminos no hegemónicos, hilando o bordando de maneras distintas los saberes (Rose, 1994), reconociendo la subjetividad (Biglia, 2007) que no es ni blanda, ni animal sino parte de los hombres y de las mujeres.

Para llegar a ello a un conocimiento integrador y no absolutista, hay que pensar y organizar una sociedad basada en el respeto que implica legitimidad de la otra como una persona capaz, completa que ejerce su pensamiento con un razonar abierto, flexible (Lorde, 2004; Pisano, 2004) y abrazador de las diferencias de piel, de género, de generación, de preferencia, de credo, de posición económica (Rose, 1994) y política. Hay que dudar incluso de nosotras mismas respecto a cuáles son los intereses que nos mueven a crear conocimiento. A qué amo serviremos o si vamos, por fin, mirando al mundo desde un punto cercano al “afuera” del patriarcado en palabras de Margarita Pisano (2004).

El sexismo se manifiesta entonces desde el momento de elegir los temas de investigación que son sugeridos por la institución universitaria, por sobre aquellos que incluyan la perspectiva de género puesto que no tienen tanto prestigio como los que realizan las ciencias exactas. También se experimenta el sexismo al seleccionar las perspectivas teóricas, en la aceptación de resultados de la investigación, en el tipo de criterios de evaluación, en la difusión de los resultados, el reconocimiento profesional y académico, en las normas y prácticas sociales de los colectivos creadores de la ciencia o del conocimiento especializado tales como los colegios, escuelas, universidades, sociedades científicas. Es decir, el sexismo se encuentra enraizado en todas las etapas de producción científica (Durán, 1982; cit., en González, 2002; pág:172; González, 2002).

En las prácticas universitarias el sexismo se manifiesta en la docencia, la investigación y la acción social, en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la distribución de los puestos directivos (Azize, 1992; cit., en González, 2002; pág:173). Los estudios revisados señalan que la primera manifestación de sexismo en la ciencia se palpa porque hay pocos modelos femeninos en los que las académicas se inspiren desde su formación temprana (Martínez, 2015). Debido a la invisibilidad sobre las aportaciones femeninas a lo largo de la historia por considerarlas inferiores, defectuosas, acorde con su género (Fernández, 2000).

El género alude al conjunto de características y comportamientos, roles funciones y valoraciones impuestas dicotómicamente a cada sexo, mediante procesos de socialización mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales. Esta construcción social adopta características propias dependiendo de cada cultura y contexto histórico. Se va reafirmando a partir de otras realidades, como la clase social, la etnia, edad, nacionalidad, etc. La situación con las atribuciones se agrava ya que a las mujeres se les da poca o nula

valoración. En cambio, siendo el hombre el “prototipo de la humanidad”, las características que se le adjudican son las mismas que posee la humanidad (en general). Así lo masculino es sinónimo de lo humano, por lo tanto, eliminar la discriminación contra las mujeres es confrontar al “saber mismo” (Facio & Fries, 2005).

Para Martínez (2008) la profesión académica es una herramienta con la cual las mujeres pueden empoderarse y revertir la subordinación, la dependencia económica y la sumisión. Pero como el incremento de la planta académica femenina se debe más a factores económicos y políticos, que por un reconocimiento a los derechos de la mujer (Martínez, 2008). En la universidad las diferencias de género dificultan una autonomía plena.

No se puede decir que el género femenino tiene temor al éxito, cuando las mujeres han estado restringidas de las recompensas del espacio público tales como el poder, el estatus, el reconocimiento, la realización y libertad y las oportunidades que sí tienen los hombres, porque al igual que el racismo, el sexismo es una ideología que contiene prejuicios y prácticas discriminatorias contra las mujeres. Además de que todas esas prácticas se basan en las diferencias “naturales” (dadas por sentadas) entre ambos sexos a través de las cuales se trazan diferentes destinos sociales.

1.3.3 La subrepresentación de las académicas en los programas de estímulos económicos

Dentro de las trayectorias universitarias las académicas se enfrentan a una diferenciada repartición de los recursos. El salario efectivo solo puede tener un incremento honorable a través de la participación en programas de becas y estímulos económicos. Aunque la posibilidad de participar es opcional, deben cubrir con una serie de requisitos que son difíciles de alcanzar. En este sentido, ya sea que decidan participar o abstenerse, cualquiera de las elecciones pone en juego todo un proceso físico, subjetivo, psicológico y emocional.

Cada universidad pública en México cuenta con un sistema de estímulos y becas propios en los que su planta académica puede participar, si desea incrementar su salario hasta en un 65%. El estudio realizado por Martínez *et al.* (2018) en seis universidades mexicanas, indica que el exceso de las actividades de investigación y docencia, la cual incluye atención a los alumnos, la preparación de las clases, calificar exámenes y tareas y la creación y difusión social de los conocimientos, más las múltiples funciones administrativas que asumen las

académicas quienes deciden concursar en dichos programas de incentivos económicos, que les garanticen una mejora en los niveles salariales; tienen consecuencias negativas sobre la salud física y mental.

Existe, además de la posibilidad de participar en los programas propios de cada institución educativa, de formar parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuyas exigencias de admisión y permanencia abarcan todas las actividades antes mencionadas, de tal manera que quienes participan en los programas de estímulos institucionales, es casi seguro que permanezcan y mejoren alguno de los niveles del SNI, lo que se traduce en la adquisición de un mayor recurso y prestigio. Sin embargo, los esfuerzos que ha representado concursar en el SNI no ha convencido del todo al gremio académico, porque el desgaste físico y afectivo son mayores y no son reconocidos ni valorados. Solo se cuantifica el esfuerzo que se ve reflejado a través de las constancias (Sánchez, 2013).

Para Sara Sefchovich (2009) los programas de estímulo son una vía para homogeneizar y uniformizar el conocimiento a estándares internacionales, por lo tanto, aquellos académicos que no se sometan a las formas dictadas por las instituciones, son sancionados a través de la misma vía. Los propios académicos saben que si no se someten o llegan a denunciar las inconformidades que tienen respecto a las prácticas institucionales y a las exigencias que representa concursar en dichos programas de estímulos, pueden ser negativamente evaluados, por eso es por lo que prefieren el silencio y complacer tanto a los alumnos como a las autoridades. También reconocen que hay entre la planta académica una propensión a llenar informes, recabar constancias y conseguir certificaciones.

Los criterios del SNI cristalizan la ideología de una producción científica medible y tangible a través de los documentos como los diplomas que avalan la productividad científica que prima en el modelo productivista norteamericano y que ha sido instituido en las universidades en México. El profesorado produce publicando sistemáticamente, lo que le da a su universidad mejores reconocimientos y la posiciona mejor en el “*rankin*²⁴” internacional. Pero eso trae consecuencias negativas a la ciencia porque el conocimiento que se produce es repetitivo ya que el profesorado prefiere emplear las mismas metodologías y teorías para publicar más artículos en lugar de “perder el tiempo” aprendiendo distintas maneras de acercarse al conocimiento. Ni pensar en manifestar las inconformidades o hacer críticas a los

²⁴ Ranking o popularidad que se mide entre más de 13, 600 universidades de más de 200 países

trabajos de colegas o “pares” que en un futuro podrían pertenecer a las comisiones evaluadoras y desquitar su enojo con calificaciones negativas (Sefchovich, 2009b).

A nivel institucional y dentro de los programas de estímulos, las ciencias exactas y las tecnologías resultan las más importantes, por lo tanto, son los modelos a los que las demás disciplinas deben ajustarse. Entonces, las ciencias sociales y humanas se evalúan bajo las mismas premisas, pero no se toma en cuenta que los tiempos que cada una de las áreas necesita para realizar una investigación son distintos, igual que las formas de entregar los resultados. Los grupos evaluadores y a las calificaciones que emiten no se puede considerar como neutrales, objetivas y transparentes, pues por un lado son empleadas para beneficiarse entre ellos mismos y por el otro, también a sus amigos o cercanos en contra del resto de académicos que tengan formas diferentes de pensar (Sefchovich, 2009b).

Para las académicas en particular, las desventajas que representan los programas cobran otras dimensiones. Algunos estudios señalan que la participación de las mujeres en el SNI ha sido limitada debido a razones contractuales, institucionales, a la misma ausencia de mujeres en lugares donde se diseñan las políticas públicas y también a motivos de tipo cultural, como la responsabilidad del cuidado de la familia. Así Mendieta (2015) señala que desde la creación del SNI en 1984, del total de sus integrantes, las mujeres conformaban el 20%, es decir eran solo 283 mujeres en comparación a los 1386 hombres y para el 2014, las mujeres representaron el 35% o 7444 investigadoras frente a los 13 915 investigadores.

Sánchez, Rivera y Velasco (2016) describen que la mayoría (71%) de las participantes están en el nivel I; 23% son candidatas, 5% ocupa el nivel II y solo 1% alcanza el nivel III. Zubieta y Marreto (2005) indican que dentro de las razones por las que las académicas figuran en menor número es porque no siempre pueden cumplir con los lineamientos establecidos, lo que resalta otra desigualdad que experimentan al interior de las universidades. Es decir, para poder concursar en los programas se debe contar con la contratación definitiva y con una categoría laboral que incluya el ejercicio de la investigación de tiempo completo; pero las académicas por lo regular son contratadas por medio tiempo o por hora, en categorías de profesora o investigadora asociadas que son los niveles más bajos e inferiores a la titularidad.

Cárdenas (2015) señala otras desigualdades en la escasa presencia de las académicas en el SNI. Por ejemplo, las mujeres están “mayormente” representadas en áreas como las Humanidades y Ciencias de la Conducta con un 48%, pero en todas las demás áreas

disciplinarias los hombres son la mayoría. Lo mismo ocurre dentro de las comisiones evaluadoras, donde de los 49 integrantes de dicha comisión, las mujeres solo han ocupado 11 lugares. En cuanto a los porcentajes que las mujeres representan dependiendo de la institución a la que pertenecen, se destaca por ejemplo que, en la UNAM, del 19% del total de los investigadores integrantes del Sistema, las académicas son el 40%; en la UAM, del 5% del personal académico que participa, las mujeres suman el 36% y del 5% del IPN, las académicas llegan al 32%.

Dentro de las principales razones por las que las mujeres participan en menor medida en el SNI, Mendieta (2015) denuncia el acoso laboral que reciben por parte de funcionarios e investigadores, la ausencia de redes de apoyo que necesitan las investigadoras para defender sus derechos, la falta de protocolos para la atención de casos de discriminación por razones de género en contextos académicos y de investigación, así como la falta de representación femenina en los Comités de Dictaminación del CONACYT.

La autora también indica que otras razones que influyen para que las mujeres no participen en el SNI, tienen que ver con el hecho de que hay criterios no escritos de exclusión femenina en procesos de toma de decisiones en institutos, centros de investigación, comités editoriales, de arbitraje y científicos de revistas académicas de alto impacto. Además, también hay pocas mujeres en algunas áreas del conocimiento como las ingenierías y tecnologías; por tales motivos las académicas no participan en las políticas públicas y programas institucionales para la ciencia y el desarrollo. De tal suerte que al no haber programas institucionales, sociales y gubernamentales que den visibilidad al trabajo de investigación producido por mujeres (Mendieta, 2015), las académicas siguen quedando rezagadas en comparación a sus colegas varones.

A lo anterior, la autora agrega que también están presentes las limitaciones del orden privado que inducen a las investigadoras a posponer la carrera profesional por privilegiar a la vida familiar (Mendieta, 2015). Izquierdo (2009) describe que el hecho de que las académicas elijan embarazarse ha sido motivo suficiente para que los evaluadores decidan sacarlas del programa bajo el argumento de que “no van a servir como investigadoras”, dada la baja producción científica que pueden hacer mientras las mujeres privilegian a las demandas de la maternidad.

Para otros autores la implementación de los programas y becas ha traído nuevas formas de competencia entre los académicos y académicas con el fin de alcanzar recursos económicos y simbólicos, algunos autores realizaron un estudio donde además de describir que las académicas experimentan diversas barreras durante el desarrollo de su vida profesional, aquellas que pertenecen al SNI ascienden de nivel en menor medida que los varones, especialmente en los niveles I y II, y que además experimentan tensiones durante el ingreso, promoción y permanencia en dicho Sistema respecto a las publicaciones que tienen que realizar, a las evaluaciones a las que se enfrentan, las colaboraciones que tienen, las normas y condiciones institucionales así como con su vida cotidiana y familiar.

Respecto a las tensiones que se experimentan por el hecho de tener que publicar, es porque las académicas invierten mucho tiempo en preparar el material que consideran adecuado para su publicación, pero este no siempre es considerado trascendente, innovador, entonces, muchas veces las investigadoras prefieren “ir a lo seguro” y escribir artículos nada más para mantener su lugar en el SNI. En cuanto a las evaluaciones lo que conflictúa a las académicas es que nunca queda claro lo que se va a evaluar en cada convocatoria, además de que en los Comités se puede incluir a personas inexpertas en el tema, hay que añadir que las evaluaciones no son integrales y no se toma en cuenta la trayectoria sino lo que se puede medir (Izquierdo & Hernández, 2019).

Las colaboraciones entre colegas de otras instancias es otra razón para sentirse tensionadas, porque se tienen que ajustar a tiempos distintos para realizar las investigaciones que les proveen de datos para publicar. El mismo ingreso al SNI es una presión velada que cada institución ejerce sobre las académicas en particular para que ingrese, puesto que de ello dependen los recursos que obtendrá cada universidad, sin embargo, no les proveen de insumos para que ellas realicen sus actividades. Con las presiones y la falta de apoyo las académicas han aprendido a cuidarse de sí mismas, pues la suma de las actividades de docencia e investigación les merma el tiempo para velar por su salud y de convivir con sus familias. Además, ya que los beneficios que conlleva el reconocimiento, el prestigio y los ingresos económicos son personales, la identidad de las académicas se ve afectada, pues finalmente viven en una condición de soledad (Izquierdo & Hernández, 2019).

Las desigualdades se manifiestan en los números ya que las académicas siguen siendo las menos contratadas (Kiss, Barrios & Álvarez, 2007; De Filippo, Sanz & Gómez, 2009)

puesto que solo representan el 43% de la plantilla académica, además de que hay que subrayar que a las mujeres les lleva entre 12 y 20 años poder ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, en donde el género femenino representan el 20% como candidatas al nivel 3 y solo el 12% proviene del área de las matemáticas (Pacheco, 2020). A lo anterior hay que agregar que, aunque la cantidad de científicas va tomando más presencia en los espacios universitarios, los académicos siguen pensando que las carreras científicas son solo para los hombres y que las mujeres no se pueden dedicar de tiempo completo a las ciencias, puesto que sus intereses se enfocan en las labores propias del ámbito privado (Fernández, 2000).

Otras de las desigualdades que son evidentes en la universidad (Ion, Duran & Bernabeu, 2012; Ordorika, 2015; Pastor, Pontón & Acosta, 2017) son aquellas que se relacionan con la exclusión de los puestos de dirección, jefaturas, coordinaciones, etcétera (Ordorika, 2015).

La discriminación tiene su origen en la división sexual del trabajo, la cual no se debe a la naturaleza biológica de las mujeres sino a una necesidad cultural. Es decir, a partir del materialismo histórico, cada momento (histórico) determina la necesidad de realizar trabajos diferentes que garanticen la supervivencia de la especie, a partir de las necesidades sociales de producción y reproducción. Las diferencias biológicas de la mujer fueron las bases para hacer la primera división: la reproductiva. El patriarcado se encargó de institucionalizar la fuerza masculina tomando como piedra básica a la familia monogámica, una institución social cuya función es la de garantizar el control total sobre la vida de sus miembros. De tal manera que el Estado, la sociedad y la familia quedan entrelazados por el patriarcado y en las tres esferas es el hombre el patriarca (Hierro, 1990).

Las mujeres tienen baja jerarquía en la familia, menos poder en la sociedad y casi nula participación en el Estado. El hombre por el contrario está en el máximo rango en las tres esferas, lo que es sostenido y justificado por la religión, la moral, la opinión pública, la ley y demás instituciones (Hierro, 1990). La división sexual del trabajo y el sistema de parentesco, son dos mecanismos que se reproducen socialmente y que sitúan a la mujer en desigualdad (Lagarde, 1990). La división sexual del trabajo tiene su raíz en la construcción de género y una desvalorización del trabajo femenino, que como se asocia a sus características biológicas, obtiene una inferior remuneración por su fuerza de trabajo en el ámbito público. En el sistema de parentesco, por las pautas de conyugalidad, procreación, de

cuidado (García, 2007) y las prácticas de la sexualidad erótica la mujer no recibe ni reconocimiento ni salario (Lagarde, 1990).

Desde las décadas de 1980-90, el ámbito educativo y el de la educación superior han sido considerados como un bien de consumo que se discute dentro de las agendas en los tratados de comercio exterior y los acuerdos con organismos nacionales e internacionales (Hernández, 2006; Aboites, 2010). El lenguaje organizacional fue incluido dentro de los estudios sobre las universidades como instituciones, acerca del trabajo académico y los estímulos económicos, para poder explicar fenómenos parecidos a los que tienen lugar en las grandes empresas, tales como el trabajo por cuota o a destajo, las recompensas por puntos, etc. Dentro de ese nuevo bagaje de conceptos, aquellos que permiten analizar a las trayectorias profesionales de las académicas en particular, son más bien metáforas que describen diversas situaciones de desigualdad, discriminación y violencia psicológica.

El género es una categoría fundamental que asigna en cualquier ámbito tanto significado y simbolismo a todas las realidades; el género es un organizador de las relaciones sociales, de las cosas, instituciones, disciplinas científicas, y ha convertido a la división del trabajo en una cultura. A partir del sistema sexo-género se ha asignado a hombres y a mujeres un lugar. Dándole a los varones el sitio de privilegio y prestigio (Flecha, 1999).

La discriminación vertical se refiere tanto a los impedimentos a los que se enfrentan las mujeres para desarrollarse en su carrera académica, como aquellos que les bloquean la posibilidad de ejercer puestos de representación, dirección, toma de decisiones y rectoría. De acuerdo con Burin (2008) en la mayoría de los centros de trabajo hay discriminación para con las mujeres, es decir, primero les dificultan el desarrollo profesional, pero en cuanto ascienden u ocupan un lugar de prestigio, ya no pueden seguir avanzando. Ante este evento las académicas son puestas en una situación de tensión pues además de experimentar dicha obstrucción, también perciben un retroceso personal en sus proyectos de desarrollo. Dichos obstáculos de acuerdo con Gaete (2015) pueden ser visibles e invisibles, y además de impedirles el desarrollo profesional, también implica perder la posibilidad de acceder a un mejor salario, prestigio y notoriedad.

Algunos investigadores utilizan términos o metáforas para explicar cómo los actos de discriminación hacia las mujeres, con respecto a la obstrucción de su desarrollo académico, da origen a otras circunstancias igualmente desiguales. Por ejemplo, para ilustrar el

estancamiento de algunas académicas en su carrera profesional, se hace alusión a lo que se ha denominado “techos de cristal o frenos invisibles”, que describen cómo una vez que las académicas han alcanzado un puesto importante, después ya no pueden seguir ascendiendo (Martínez, & Bivort, 2014).

Los bloqueos se adjudican a las características estructurales de los propios procesos evaluativos o a las promociones y no al hecho mismo de detener como tal el proceso de desarrollo femenino. Cuando en realidad son los pares quienes evitan que las académicas asciendan a los niveles jerárquicos; los investigadores atribuyen el bloqueo a un problema femenino al decir, que son las propias académicas (metáfora de la “abeja reina”) quienes una vez que han alcanzado niveles de relevancia no facilitan el camino a sus congéneres (Alonso, 2002), ya sea porque consideran que se han dedicado lo suficiente para poder sobresalir, o que atribuyen su éxito a las características masculinas que aprendieron desde casa (García, 2000; Alonso, 2002; Martínez, 2012) y con las cuales han podido destacar en ambientes preponderantemente masculinos (De Garay, 2013).

Habría que pensar, qué tan equitativas son las universidades en términos de alternancia e inclusión de género, para que las mujeres ocupen, como debería ocurrir, todos los puestos y escalafones universitarios como lo han hecho los varones desde que se constituyó la universidad. La falta de apoyo entre las mujeres, es una cuestión estructural patriarcal y no un problema del género femenino. La objetividad y la ciencia y por tanto el interés en ambos, son atribuciones adjudicadas a los hombres. La subjetividad y el sometimiento a las mujeres. Lo que justifica en la academia no sólo la distribución de las jerarquías sino la apropiación del quehacer científico (Fox-Keller, 1991).

Generalizar los resultados de las investigaciones acerca de esfuerzo a nivel personal de las mujeres (García, 2000; Alonso, 2002); vuelve a poner los reflectores en las características femeninas como las responsables de la desigualdad (García, 2000; Alonso, 2002) y el mismo sesgo ocurre cuando se subraya que después de que las mujeres sacrifican otros aspectos de su vida por conseguir una posición de poder en la universidad, prefieren competir contra los hombres que, contra otras mujeres, porque lo consideran mayor reto (Escolano, 2006). Más que la negación a contender contra otra mujer, la mirada debería fijarse en qué tanto apoyo se les ha dado a ambas, pues como se ha subrayado en otras investigaciones, hay ocasiones que las mujeres no son promovidas por sus jefes o cuando

buscan las promociones por cuenta propia, las candidatas no son aceptadas. De tal manera que es en esos escenarios, cuando las académicas prefieren no participar.

En lugar de reconocer que los “datos están cargados”, y por lo tanto las académicas deciden no participar ya sea porque reconocen que tienen enfrente una derrota anunciada>; en algunas investigaciones atribuyen esta negativa a un asunto de inseguridad o falta de compromiso. El “piso pegajoso” por ejemplo, ilustra que probablemente las carreras de las académicas no se desarrollan profesionalmente, porque son ellas quienes se apegan más a los roles sociales (Burín, cit., en Martínez & Bivort, 2014: 17), y por ello tardan más tiempo en ser contratadas de tiempo completo y tener estabilidad, o ascender hasta ocupar puestos jerárquicos. Esta actitud “conformista” se justifica como falta de ambición y si bien se reconoce que esas mujeres son excluidas de grupos estratégicos y con influencias al interior de la universidad como las escuelas o colegios; los estudios señalan que las mujeres simplemente no cuentan con el tiempo suficiente para participar (Escolano, 2006). Sin embargo, se deja de lado que las aspiraciones de las académicas es la enseñanza y no los cargos académicos, lo cual es su derecho.

Otras situaciones como la “escalera, mecánica o de cristal”, describe cómo los hombres ocupan puestos relevantes en disciplinas que por tradición se asocia a las mujeres, de una manera más fácil, lo que les provee de mayor reconocimiento (Lorber, cit., en Martínez & Bivort, 2014:17). La “muralla de cristal”, describe la dificultad para que las mujeres pasen de un área de trabajo a otra, o cambien de actividades; el “muro de concreto”, describe que los impedimentos son más evidentes y directos; y cuando las mujeres tienen mayores dificultades para viajar al extranjero, se habla de las “fronteras de cristal” (Burín, cit., en Martínez & Bivort, 2014:17). De esta manera se puede describir las formas en que la gobernabilidad universitaria dispone ciertos ordenamientos a los que están sujetas, las académicas; como el tiempo que le dedican al trabajo, incluso fuera de las universidades y que interfiere con su vida personal, porque debe atender ambas o más instancias a la vez síndrome de ambos a la vez- (Rodigou, Blanes, Buriyovich & Domínguez; cit., en Martínez & Bivort, 2014, pág:18). La reflexión sería demasiado constreñida porque pareciera que es más bien un diálogo entre la estructura universitaria y la académica y no un tema más amplio como la ideología patriarcal que incluye también la competitividad a la que las mujeres no siempre quieren sumarse.

Rodríguez, González y Albert, proveen de un concepto que engloba diversas barreras por las que las académicas no continúan con su desarrollo profesional. El síndrome “del desequilibrio en la cumbre” que es un conjunto de factores explicativos que constituyen el techo de cristal (el tope invisible auto impuesto por las académicas y que les impide que sigan escalando puestos de mayor relevancia jerárquica). Este síndrome proviene de la combinación entre factores sociales y culturales como la costumbre social, la compatibilización de la vida familiar y profesional, el modelo hegemónico de poder varonil, las expectativas y las “redes invisibles o grupos informales”, los rituales de exclusión, la ausencia de modelos femeninos con los que las académicas se pueden identificar, la discriminación, así como las barreras internas de la universidad (Díez, Terrón & Anguita, 2006 cit., en Rodríguez, González & Albert, 2013; pág:76).

Los análisis y estudios que se han realizado muestran que, aunque se ha dicho que hombres y mujeres tienen las mismas leyes que protegen sus intereses como trabajadores, hay, sin embargo, un gran número de académicas que desertan de la profesión porque no cuentan con las mismas oportunidades para desarrollarse profesionalmente en la universidad (Pastor, Pontón & Acosta, 2017). Basta con ver al número reducido de mujeres que alcanzan los máximos nombramientos, como los títulos de emérito, y la desigualdad en la ocupación de los puestos directivos y de gestión (Rodríguez, González & Albert, 2013); para identificar la prevalencia de desigualdad y la falta de reconocimientos a las académicas (Ordorika, 2015). Sin importar que las mujeres cuenten con mayor grado académico (Martínez, 2015).

1.3.4 La reproducción social como mediadora entre la vida cotidiana y la trayectoria académica

Para Caballero (2004), la familia tradicional y occidental está en decadencia, los divorcios y las separaciones matrimoniales son índices que denotan que el vínculo familiar tiende a disgregarse. Cada vez son menos las personas que se casan y también ha bajado la cifra en cuanto a fecundidad. En la actualidad proliferan las relaciones de convivencia no institucionalizada y que no coinciden con la tradicional forma de familia conyugal; lo que ha dado paso a nuevas familias, ya sea uni o monoparentales constituidas por una sola persona, con madres adolescentes, solteras o divorciadas, separadas con hijos a cargo, etcétera.

Cualquiera que sea la forma en que se decida vivir, la transición de dejar a la familia de origen para comenzar una trayectoria con otra persona conlleva responsabilidades.

Fernández (2000), menciona que, para los hombres tradicionales, el hecho de que la esposa se desarrolle en el espacio público y equipare su salario al del varón, suele ser motivo de desestabilidad conyugal debido a las ideas sexistas de opresión y sumisión femenina. Lo que denota que, aunque hay hombres que se muestran solidarios respecto a las actividades académicas de su pareja, siguen replicando actitudes machistas (Sánchez, Rivera & Velasco, 2016). De tal suerte que las académicas tienen que seguir apoyándose en otras mujeres para resolver las demandas de las actividades de producción doméstica (Guzmán, 2016). Lo que por un lado perpetua la discriminación femenina y por el otro muestra que las atribuciones sexuales tanto femeninas como masculinas siguen estando arraigadas socialmente (Sánchez, Rivera & Velasco, 2016). Estas situaciones trascienden a las universidades dado que, mientras que los hombres obtienen con mayor facilidad beneficios, como la obtención de una plaza; las mujeres todavía tienen que convencer a sus familias de la necesidad de continuar estudiando para mejorar sus oportunidades de desarrollo en la universidad. Por otro lado, el interés de las académicas de seguirse superando, es interpretado como actos de egoísmo que van en detrimento de sus funciones como esposa y madre (González, 2002).

Otra dificultad que tensa las relaciones familiares es la movilidad. Es decir, si las académicas deben hacer viajes al exterior, como uno de los requisitos para obtener el doctorado; esta situación se complica para ellas porque sus compañeros o esposos no están de acuerdo en realizar funciones de apoyo, como sí lo haría ella si fuera el caso contrario. Es frecuente entonces que las académicas rechacen la posibilidad de viajar si esto interfiere en la carrera del marido. Si las académicas son madres solteras, pueden viajar y seguir combinando la doble jornada; pero esta situación resulta en una situación de mayor desgaste femenino. En algunas investigaciones se destaca la importancia de la movilidad por que suele ser un requisito para obtener el doctorado, grado académico que a largo plazo también es necesario para el desarrollo o promoción laboral pues el grado es uno de los principales requisitos para ascender en sus carreras (González, 2002).

En cuanto a los vínculos amorosos, si bien hay mujeres académicas para quienes las relaciones tradicionales son importantes (Fernández, 2000); para otras establecer una relación resulta bastante complicado, es decir, si se relacionan con hombres externos a la

universidad, suelen tener tensiones porque sus parejas no logran entender la demanda de tiempo que exige el trabajo universitario, aún fuera del horario laboral. Pero si las relaciones se establecen con colegas, la situación se convierte en una competencia constante respecto a los logros alcanzados por el compañero o por la académica (Ortiz, 2017).

Las demandas familiares de atención, cuidado y trabajo doméstico interfieren en el tiempo que las académicas destinan para realizar sus actividades extrauniversidad, como la calificación de exámenes o la preparación de clases; de tal manera que las académicas no siempre piensan en asumir compromisos administrativos porque por falta de energías y de tiempo, esas actividades quedan fuera de sus posibilidades. Sin embargo, en la universidad este bajo desempeño o la falta de interés para participar en eventos académicos, se interpreta como falta de compromiso, de constancia y motivación (Lozano, Iglesias & Martínez, 2016).

Exigencias que dejan en las académicas sensaciones de ambivalencia e inadecuación (Martínez, 2012) porque tienen que elegir entre la vida familiar y la profesional (De Garay, 2013). Algunas académicas deciden que el éxito radica no sólo en alcanzar puestos importantes y de reconocimiento sino en la complementariedad de todas las actividades (Martínez & Bivort, 2014). El tiempo de trabajo, sin embargo, cobra tanta importancia que pareciera que es el que decide cuánta atención se le puede brindar a la vida familiar y la calidad de las relaciones a su interior; son por tanto las exigencias del trabajo las que permean en las horas destinadas a las relaciones sociales y familiares (Gamboa & Migueles, 2017).

Las académicas que asumen como reto el combinar ambas actividades, se imponen además un desempeño extraordinario en ambos ámbitos, es decir quieren ser las mejores; sin embargo, si llegan a fallar en uno de los espacios el malestar es mayúsculo (Fernández, 2000) a tal grado de no permitirse dedicar tiempo para su vida personal, pues perciben que no se lo merecen, ya que no han cumplido con lo que la sociedad espera de ellas: que sean buenas madres y esposas dedicadas a la familia (Tena, Rodríguez, & Jiménez, 2010; Sánchez, Rivera & Velasco, 2016). Para otras académicas su profesión provee de las condiciones para resolver las labores del ámbito privado (De Garay, 2013); el desbalance ocurre respecto a las demandas familiares, pues hay quienes consideran que las actividades del espacio doméstico son “cargas” que siguen recayendo sobre las académicas y aunque cuenten con apoyo por parte de sus familiares (Escolano, 2006; De Garay, 2013), éste no siempre es suficiente. Las actividades de cuidado se dirigen a los hijos, pareja y con la familia de origen. La atención

hacia los adultos mayores con o sin enfermedades crónicas degenerativas, son demandas que requieren de mayor esfuerzo (Murillo, García & González, 2016).

Ocurre también que, pese al apoyo solidario de los familiares, las académicas no puedan corresponder a esos apoyos con mayor tiempo de convivencia, debido a las actividades profesionales; lo cual es motivo de pesar pues al final, sus sacrificios no son tomados en cuenta en las universidades, por eso en ocasiones, prefieren rechazar ofertas de puestos importantes que ausentarse de sus familias. La maternidad está fuertemente asociada a lo femenino. Es una institución histórica y fundamental en la reproducción de la cultura, puesto que a las mujeres se les ha delegado la transmisión, defienden y custodian el orden social que impere en la sociedad (Lagarde, 1990; cit., en Sánchez, Rivera & Velasco, 2016; pág:98). Ser madre entonces, para la cultura patriarcal, es considerado como una realización social (Sánchez, Rivera & Velasco, 2016). En este trabajo se comparte la idea de que es o debería ser un ejercicio libre y deseado por todas las mujeres.

En cuanto a los estudios revisados, la maternidad juega un papel importante tanto en la vida personal de las académicas, como en el desarrollo profesional, porque el maternaje puede influir en la decisión de interrumpir la carrera académica o, por el contrario, tener que renunciar a la maternidad para alcanzar el máximo desarrollo profesional en la universidad (Escolano, 2006; Sánchez, Rivera & Velasco, 2016; Mesa, 2019). De tal manera que para las mujeres que desean especializarse después de graduarse de la licenciatura, tanto la maternidad como la crianza, pueden representar una encrucijada para su desarrollo profesional (De Garay & Del Valle, 2012, Guzmán, 2016).

La maternidad es, considerada en otras investigaciones, otra de las barreras para el avanzar académicamente (en cuanto a promociones, estancias, asunción de cargos de representación) porque suele ejercerse cuando las mujeres se encuentran en pleno desarrollo profesional (Guzmán, 2016). Que es entre los 30-40 años, tiempo en que las demandas de la universidad exigen mayor inversión de tiempo, y también es la edad idónea para realizar el ejercicio de la maternidad o del cuidado de los hijos, por lo tanto, quienes deciden combinar ambas tareas, se ven sometidas a grandes exigencias y desarrollo de diversas “habilidades” para asumir los roles familiares y profesionales (Kiss, Barrios & Álvarez, 2007).

Entre esta coyuntura de lo tradicional y lo transicional, las académicas resultan afectadas, porque incluso si fuera el caso de que no siguieran con los lineamientos

establecidos socialmente que sería ejercer la maternidad, los comentarios trastocan la decisión que se tome, ya sea la de ser madre o decidir no serlo (Guzmán, 2016). En conclusión, las mujeres siguen teniendo problemas para tomar decisiones sobre su cuerpo: decidir ser o no madre (Berríos, 2015).

1.4. Desarrollo de las carreras académicas. Los cambios a través de las generaciones

Diversos estudios sobre académicas universitarias de tres generaciones han empleado el método biográfico para dar cuenta del transcurrir en la universidad de las mujeres, a lo largo de tres periodos de tiempo, con el objetivo de encontrar tanto similitudes como diferencias en cuanto a sus experiencias durante el acceso a la universidad como estudiantes y su desarrollo profesional.

En Perú, Ames y Correa (2018) realizaron una investigación con tres grupos de académicas de las ciencias sociales que se dividieron en grupos, clasificándolos a partir de la edad. Así el primer grupo de académicas que estaban entre los 56 y 73 años fue el grupo llamado (mayores), otro grupo cuyas edades estaban entre los 46 y 57 años fueron las (intermedias) y el último con académicas de 38 y 40 años las (jóvenes). A través de esta jerarquización encontraron la inserción al mundo académico de la generación mayor, fue más difícil puesto que había pocas universidades y centros de investigación, los cuales además eran espacios ocupados en su mayoría por hombres. Señalan que antes de ingresar como académicas, habían tenido otros trabajos, igual que las mujeres del grupo intermedio.

Las académicas más jóvenes, sin embargo, ya tenían un referente de investigación femenino cuando se incorporaron a la academia, desde sus años de formación. Desde muy jóvenes proyectaron su desarrollo profesional en la academia, por lo que continuaron con sus cursos de posgrado después de la licenciatura. Para estas académicas jóvenes, hay actualmente más oportunidades, tales como las becas y también tienen más información de lo que el entorno exige y están mejor preparadas académicamente (Ames & Correa, 2018). En cuanto a la conformación de una familia, esta presencia tiene un impacto importante en las trayectorias de las académicas. El grupo de las mayores se casaron a edades tempranas y tuvieron que enfrentarse a la crianza y cuidado de los hijos, al inicio de su carrera académica. El grupo de las jóvenes, por el contrario, ellas postergaron el tiempo para casarse y para tener

hijos, lo mismo que las académicas intermedias. Las académicas mayores no tuvieron la oportunidad de decidir sobre postergar o no los embarazos (Ames & Correa, 2018).

Las académicas mayores pertenecen a la generación que experimentó los movimientos sociales de las décadas de 1960 y 1970 (Reforma Agraria peruana), durante su formación universitaria. Estas circunstancias motivaron el interés por las ciencias sociales y la academia; por otro lado, en sus inicios como académicas no era necesario contar con estudios de posgrado, los cuales eran limitados, pero para sus parejas que también se dedicaron a la academia, ellos sí pudieron seguir estudiando. Las académicas mayores tuvieron que posponer entre dos y hasta veinte años para cursar el doctorado fuera de Perú, debido a la demanda de la crianza de los hijos porque este grupo de académicas se casaron durante la segunda década de su vida lo que, para la sociedad de su tiempo, era ya una edad tardía, pues las mujeres solían casarse antes de llegar a la veintena (Ames & Correa, 2018).

Para las académicas intermedias, entre los 41 y 60 años, su vida fue atravesada por una crisis económica y social a mediados de 1980, que afectó tanto a la educación pública como privada y a la estabilidad del país. Esta generación tuvo acceso a diferentes conocimientos, unos tradicionales, aprendidos a través de las enseñanzas en el hogar y los aprendizajes académicos a través del tipo de literatura que circulaba en las universidades. Aunque para estas académicas, el profesorado que les impartía clases era en su mayoría varones, las pocas académicas que comenzaban a impartir cátedra eran admiradas porque eran brillantes o temidas porque reproducían el maltrato hacia las alunas a veces con mayor severidad que los académicos. Este grupo etario, ingresó en un tiempo breve al posgrado, tres años a lo mucho después de haber terminado la licenciatura y siendo aún solteras, lo que es otra diferencia respecto al grupo de las mayores (Ames & Correa, 2018).

En el grupo de las académicas jóvenes (30-40 años) el ingreso a la universidad fue por intereses personales y también por el compromiso social y político y el trabajo comunitario. Este grupo de académicas contó con un profesorado mixto y los referentes como investigadores eran hombres. Este grupo etario, siguió con sus estudios de posgrado inmediatamente después de terminar sus licenciaturas y el impulso de sus familias para que siguieran estudiando fue decisivo para que continuaran (Ames & Correa, 2018).

La tendencia de postergar el matrimonio y la maternidad son un rasgo que se veía desde el grupo intermedio, pero en las académicas más jóvenes es más común. Este grupo de

académicas inicia su trayectoria como asistentes o ayudantes incluso mientras eran estudiantes o recién graduadas. Incluso hay datos que no se observaron en otros casos como el hecho de que comenzaron a trabajar en varias instituciones, como centros de investigación y en el sector privado, para el Estado y luego de hacer posgrado ingresaron a centros de investigación o combinaban sus actividades. Otro dato más es que han tenido dificultades para encontrar un trabajo estable, debido a que interrumpieron su carrera profesional por continuar con sus estudios, así que a su reincorporación al mundo profesional se encontraron con que ya no era tan fácil ser contratadas porque había más competencia y que los sueldos eran precarios (Ames & Correa, 2018).

Dentro de las ventajas que tienen las académicas jóvenes con respecto a sus colegas más antiguas se describe en el trabajo de Espinosa y Rodríguez²⁵(2018), que las jóvenes académicas que pudieron tener mentor durante sus años de licenciatura, adquirieron mayores conocimientos de la profesión y accedieron a contactos, lo que les facilitó la inserción a la academia; tuvieron más confianza en sus capacidades investigativas y en sus propios proyectos y pudieron entender más fácilmente los códigos y reglas para desenvolverse en la academia. Durante los primeros años de la profesión académica la mentoría también permite lidiar con todo tipo de discriminaciones e invisibilizaciones por parte sus colegas (Guibert & Román, 2018) además de que, con los buenos consejos, las jóvenes profesoras se pueden tejer redes de apoyo para continuar con su profesión. También las redes de apoyo de familiares y amigos son un soporte importante sobre todo porque, aunque en la actualidad hay más mujeres en las universidades persisten distintas manifestaciones de sexismo contra las académicas (Guibert & Román, 2018).

La brecha de género ha ido evolucionando a través de las distintas generaciones. Un elemento importante del cambio es el acceso a la educación. En un estudio realizado con tres generaciones de hombres y mujeres, que nacieron en 1940-1944 (abuelas), en 1960-1964 (madres) y en 1980-1984 (nietas); se observó que cuando las mujeres estudian tienen salarios más altos y participan más en el mercado laboral. Sin embargo, cabe señalar que mientras que las mujeres pudieron ingresar de manera masiva al mundo de trabajo, los hombres en cambio no se involucraron en las tareas domésticas; por otro lado, es destacable que los

²⁵ Estudio realizado con un grupo de académicas jóvenes de las carreras de Sociología y Economía de una universidad peruana.

cambios más notorios se observan en las zonas urbanas, puesto que entre más retiradas estén las mujeres de las zonas metropolitanas, las situaciones tradicionales son más arraigadas y tienen menos posibilidades de sobresalir laboralmente (Comunidad Mujer, 2018).

En un estudio realizado por Izquierdo y Atristan (2019) las experiencias de tres generaciones de académicas durante su época de estudiantes universitarias estuvieron atravesadas por prejuicios basados en las diferencias de género. Las mujeres que estudiaron durante 1970, recibían desacreditaciones de sus profesores para quienes la investigación era un trabajo para los hombres; y las que estudiaron durante 1980, los prejuicios provenían de sus familias pues independientemente de que estudiaran la licenciatura en ciencias exactas, seguían realizando las labores domésticas; y quienes estudiaron en la década de 1990, recuerdan que la presencia femenina como alumnas y académicas era más frecuente.

Las académicas de 1970, debieron realizar sus estudios de posgrado en el extranjero, porque en México no había opciones, pero esas decisiones tuvieron la influencia de sus parejas. En cuanto a los hijos, la crianza y cuidados recaía solo en las mujeres. En la actualidad ya esas responsabilidades son compartidas (Izquierdo & Atristan, 2019).

Las mujeres que terminaron sus estudios durante la década de 1970 y 1980, ingresar a trabajar como investigadoras fue fácil porque en ese entonces no era requisito tener posgrado para ser contratadas, además de que contaron con la ayuda de sus profesores para acceder a la profesión, doctorarse e incursionar en la investigación. Para 1990, las académicas siguieron doctorándose en otros países, pero ya no tuvieron las mismas oportunidades laborales (Izquierdo & Atristan, 2019).

Las actitudes de discriminación de género fueron abiertas para las académicas de 1990, sobre todo a través del trato, en la percepción de sueldos bajos y las continuas frases discriminantes por parte de sus colegas y autoridades; hasta que terminaron por cambiarse de área de trabajo. Señalan que lo que les generaba más problemas a los hombres respecto a las mujeres era ver que ellas se esforzaban más, que eran más eficientes y que avanzaban más rápido en la carrera académica (Izquierdo & Atristan, 2019).

Las diferencias en cuanto a la formación y a las oportunidades de trabajo han variado con el tiempo. Anteriormente, dedicarse a una carrera era cosa de vocación y ahora aparte de que es más difícil encontrar trabajo, las jóvenes no tienen más opción que mantenerse con sus becas. En cuanto a la formación de una familia, las jóvenes posponen la maternidad o no

tienen hijos porque tienen otros planes en la vida; en comparación a las mujeres que estudiaron en 1970 al 1980, puesto para esas generaciones casarse y ser madres era considerado el objetivo de la vida para las mujeres. Además, el camino hacia la investigación en ciencias exactas es difícil porque las mujeres siempre tienen compromisos que asumir y situaciones que renunciar o sacrificar por asuntos familiares (Izquierdo & Atristan, 2019).

La combinación de los roles femeninos con el trabajo no ha cambiado a lo largo del tiempo. Las académicas de la década de 1970 han tenido que lidiar con todas las manifestaciones de discriminación y la imposibilidad de decidir sobre la maternidad, y también se han enfrentado con muchos cambios sociales. En ese entonces, las mujeres podrían llegar a sentirse privilegiadas por tener cargas familiares y laborales, ser esposas y madres excepcionales. Las mujeres jóvenes no comparten las mismas ideas (Izquierdo & Atristan, 2019). Lo cual muestra cómo las mujeres fueron dejando atrás los roles y estereotipos de género, lo cual no debió ser sencillo en medio de una cultura tradicionalista.

Las mujeres de las tres generaciones no cuentan con grandes cambios a su favor. Persisten las mismas condiciones de trabajo y la inequidad de género no ha desaparecido. Lo que se ha mantenido constante es el apoyo familiar, que es al mismo tiempo un incentivo para estudiar la carrera elegida y respaldo durante el tiempo de crianza y cuidado de los hijos. Por otro lado, y a excepción de las mujeres de la década de 1990 cuyas relaciones con sus pares eran más cordiales, los mayores obstáculos que han enfrentado las académicas de ese estudio es la interacción con sus compañeros de clase, profesores y colegas, quienes cuestionaban las capacidades intelectuales de las académicas desde sus épocas como estudiantes (Izquierdo & Atristan, 2019).

El binomio mujer educación superior solo se puede entender como un proceso social entrelazado con eventos económicos, políticos, ideológicos, bélicos a lo largo del tiempo. De tal manera que hubo momentos en la historia en que para las mujeres era más difícil el acercamiento a la educación y al espacio público. Es decir, para que la mujer pudiera acceder a la educación formal tuvo que hacer frente a diversas manifestaciones de exclusión, discriminación, violencia y opresión. Mientras que las circunstancias socioculturales propiciaron la búsqueda de nuevos saberes que contestaran preguntas sobre la humanidad y el universo más allá de las respuestas que la mitología y el esencialismo pudieran proveer; los hombres cuestionaron lo establecido y buscaron formas de emancipación; paralelamente

a la búsqueda de respuestas libertarias, también fueron construyendo mecanismos de subordinación y control femenino con los cuales pudieron excluir a la mujer de la vida social, de sus beneficios y también de los estudios formales.

La trayectoria histórica de la mujer escrita en este trabajo, por otras mujeres, da cuenta de que los argumentos de inferioridad femenina contruidos por la sociedad y legitimados por las instituciones sociales, son creencias cuya fuerza pueden definir destinos. Cada ley que ha justificado la dominación de la mujer por el hombre, ha sido debatida con las acciones de desacato femenino con lo que además de demostrar las cualidades intelectuales de las mujeres, han incidido en el cambio social. Las mujeres seguimos experimentando diversas situaciones de violencia en la sociedad, tanto en el ámbito privado como en el público y también en las universidades ya sea como estudiantes y académicas. Los mecanismos de agresión contra el género femenino han llegado a su parte más extrema y los espacios universitarios son una réplica de lo que ocurre socialmente.

Una manera de averiguar cómo diferentes situaciones psicosociales actuales impactan en la identidad de las mujeres académicas, es conociendo sus biografías y contrastándolas con las trayectorias de diferentes generaciones, para identificar si ha habido cambios sustanciales respecto al trato que se le da al género femenino en la universidad. Identificar qué hizo diferente a una generación de la otra, qué situaciones y por qué razones se presentaron en una generación y no en otra. Cuáles eventos se vivieron como impactos negativos y cuáles fueron un impulso. Por qué motivos la situación económica limitó las posibilidades recreativas y las educativas. De qué manera la llegada de los hijos se convierte en una tarea primordial o en una situación que se vive como una jornada más de trabajo. En el siguiente capítulo se aborda el Enfoque teórico metodológico Curso de vida, plataforma que permite analizar el proceso vital de las académicas participantes. Se describirán primero los principios básicos en los que se sustenta el paradigma Curso de vida y enseguida los conceptos a partir de los cuales se analizan las trayectorias de vida de las participantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO. LA RELACIÓN MICRO-MACRO Y LAS TRAYECTORIAS DE LAS MUJERES ACADÉMICAS DESDE EL ENFOQUE CURSO DE VIDA

Hace más de 150 años que las normalistas en México fueron el antecedente inmediato a la profesión académica universitaria que tardó poco más de medio siglo en llevarse a cabo. La trayectoria hacia el trabajo universitario estuvo intersecada por movimientos sociales que interrumpieron la estabilidad social como las guerras y las crisis que de ellas fueron resultado y de las propias leyes que daban (o no) acceso a la mujer al espacio público y educativo con limitantes bastante contundentes, como la dependencia al varón con más rango familiar (padre, marido o hermano mayor). Por otro lado, el tema educativo en México fue tomando relevancia como proyecto nacional hasta el siglo XX. Siendo un derecho universal, el acceso a la educación y un posible medio para alcanzar oportunidades que mejoraran las condiciones sociales del pueblo mexicano posrevolucionario, tuvo diferentes connotaciones dependiendo del estrato social al que se perteneciera, la religión que se profesara y los intereses que se persiguieran, por lo menos hasta la década de 1970.

Las movilizaciones sociales juveniles de la última treintena del siglo XX revolucionaron las formas de pensar, de sentir y de actuar. Anteriormente las regulaciones institucionales que habían tomado al individuo como la base de la sociedad, debido a su “capacidad de adaptación” y mejor control, se modificaron a partir del incremento poblacional. Las reglas de afiliación fueron sustituidas por la generalización de la existencia y ya no fue una persona, sino que se tomó como base al tiempo; en otras palabras, se normalizó el ciclo escolar y se establecieron los años en que las personas debían jubilarse y recibir sus pensiones (Cavalli, 2007; cit., en Lynch, 2017); los eventos que describían las transiciones familiares se volvieron más uniformes y su secuencia, más normalizada y general, las mujeres se casaban durante la veintena y eran madres pronto, pero esos no fueron eventos unánimes (Lynch, 2017). Sin embargo, las movilizaciones sociales encabezadas por jóvenes en su mayoría estudiantes, demostraron que, pese a la regulación idiosincrática, el *timing* social se puso de manifiesto (Cavalli, 2007; cit., en Lynch, 2017).

Algunas mujeres comenzaron a decidir sobre su cuerpo de manera más abierta, a posponer el embarazo y postergaron el matrimonio, otras optaron por interrumpir la gestación

y decidieron no casarse y/o vivir en compañía de otra mujer (Barrera & Beltrán, 2018). Cada vez fue más evidente que las vidas de las mujeres en particular, dejaron de ser homogéneas, tanto por las diversas manifestaciones de opresión que recibían, como por las formas de responder ante las mismas y sobre todo por las decisiones que tomaron respecto a sus futuros a corto y largo plazo. Elder advierte que el cambio social, las trayectorias de vida y el desarrollo individual son formas de comportamiento continuos y cambiantes; considera que las fuerzas históricas dan forma a las trayectorias sociales que a su vez influyen en el comportamiento y en las líneas particulares de desarrollo (Elder, 1998); y también tienen influencia sobre el futuro, pues impactan además de las experiencias de las personas, en sus actitudes y acciones (Sepúlveda, 2010). Aunque hay decisiones personales que dependen de las oportunidades y limitaciones de la estructura social y cultural, también hay que resaltar que las personas pueden elegir los caminos que toman.

2.1 La trayectoria académica de las mujeres desde el marco teórico del curso de vida

El hecho de que las mujeres pudieran incorporarse al espacio laboral e ingresaran formalmente a la educación superior, fueron dos sucesos que marcaron la trayectoria del sexo femenino en la historia. Ambos, salvo las diversas manifestaciones sexistas de desigualdad, discriminaciones, exclusiones, entre otras; les han dado la oportunidad de ser autosuficientes y de desarrollarse profesionalmente. El avance económico, social y tecnológico demandó que la población económicamente activa entre ellas las mujeres, ingresara a la universidad puesto que era indispensable una mayor preparación que permitiera el desempeño en un mundo que exige más fuerza de trabajo calificada. Los efectos de esos cambios, a su vez, impactaron las relaciones interpersonales de las mujeres con sus familiares, parejas, hijos y también han repercutido en sus prioridades personales; porque cubrir las demandas que requieren las sociedades modernas preponderantemente industrializadas, implica estar más tiempo fuera de casa, lo que ocasiona también mayores lapsos de tiempo en soledad, considerado por Caballero (2004) como un individualismo afectivo.

La inserción de las mujeres al espacio público, sin embargo, se ha llevado su tiempo. Las transformaciones sociohistóricas han sido paulatinas y en otras ocasiones han provocado que las personas asuman conductas emergentes a modo de adaptarse o hacerles frente a las

circunstancias. Tales respuestas, menciona Lynch (2017) no son homogéneas y las repercusiones que los eventos tienen sobre la trayectoria de vida son distintas, dependiendo de la edad que tengan durante los acontecimientos sociales, y de si son hombres o mujeres, puesto que las trayectorias femeninas están atravesadas por su condición de género lo cual limita la posibilidad de acceso a otras opciones de vida (Blanco, 2011).

Precisamente a través del enfoque Curso de Vida se pudo dar cuenta de los nexos que existen entre las biografías individuales y del complejo desarrollo de cambios en las trayectorias vitales de las mujeres académicas que participaron en este estudio (Elder, Krikpatrick & Crosnoe, 2006; Elder & Giele, 2009; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). Virajes que dependieron de los eventos del contexto social y de situaciones personales pero que se llevaron a cabo a través de procesos a largo plazo (Cenobio, Guadarrama, Medrano, Mendoza & González, 2019).

Los principios que sustentan el enfoque del Curso de Vida son el principio del desarrollo a lo largo del tiempo. Indica que para tener una mejor apreciación del interjuego entre el desarrollo del cambio social y el desarrollo individual, es preciso tener una perspectiva a largo plazo (Elder, et al., 2003; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003) para averiguar qué fue lo que precedió a un evento en particular (Elder & Kirpstrick, 2002; cit., en Blanco, 2011; pág:13). Las trayectorias vitales se deben entender como un proceso y no como un conglomerado de eventos aislados. Por ejemplo, en este trabajo interesa saber cuáles fueron los procesos a lo largo de la vida de las académicas que se fueron engarzando para que actualmente se desempeñen como docentes universitarias.

El principio de tiempo y lugar. Señala la importancia de tomar en cuenta lo contextual, porque el curso de vida está incrustado y es moldeado por los tiempos históricos y los lugares que le toca experimentar a cada persona (Elder, et al, 2003; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). Una vez que se sitúa el contexto en el cual se desarrolla la biografía del individuo (Roberti, 2017) se puede observar la manera en que los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos y sociales moldean las vidas individuales o de los agregados sociales conocidos como generaciones o cohortes (Sepúlveda, 2010; Elder & Giele, 2009; cit., en Blanco, 2011; pág:14). A través de este principio, el análisis del curso de vida permitió analizar las generaciones de académicas participantes en el estudio, y

explorar cómo fue su proceso formativo escolar, el proceso de inserción al mundo de la academia y su articulación con la vida familiar.

El principio de *timing*. Hace referencia al momento de la vida de una persona en el que tiene lugar un acontecimiento, transición impactante o sucesión de transiciones (Elder, et al, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). El interés radica en cuándo acontezca el evento contingente o transición, puesto que ya sea que ocurra temprano o tarde en relación con otras personas y de las circunstancias en las que se encuentre, un mismo evento (la orfandad, un accidente personal, una crisis familiar, cambio de domicilio, reprobar un ciclo escolar, no aprobar un examen de admisión escolar) repercutirá de manera muy diferente en la vida del individuo dependiendo de la edad que tenga cuando dicho suceso se presente. Con base en este principio, el análisis del curso de vida permitió ahondar en la parte subjetiva de las participantes y averiguar la forma en que una mujer puede hacer frente a un hito ocurrido durante su infancia. Qué significa para una mujer ser aceptada en una carrera como la química y cómo llegó a ser coordinadora de dicho departamento universitario. O “el precio” que tuvo que pagar para poder ejercer su profesión fue divorciarse, pese a que pertenece a una familia sumamente conservadora.

El principio de vidas conectadas indica que las vidas humanas siempre se viven en interdependencia. En redes de actuaciones compartidas en las que se expresan las influencias sociohistóricas (Elder, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). Su vida se articula trayectoria de vida se articula con otros grupos como la familia, un equipo, su trabajo o con individuos, sus amigos, su pareja, sus alumnos o profesores (Hagestad & Vaughn, 2007; cit., en Blanco, 2011; pág:15); la relación entre amigos, pares, alumnos y maestros (Elder & Shanahan, 2006; cit., en Blanco, 2011; pág:15). La interdependencia de la vida implica que las transiciones individuales conllevan las transiciones en las vidas de otras personas. Ya sea en la vida familiar y en las relaciones intergeneracionales. A través de este principio, el curso de vida permitió investigar lo que representa objetiva y subjetivamente para una mujer tener hijos, cuidar de sus padres enfermos. El hecho de que a los padres de una niña los despidieran o que tuvieran que cambiar de residencia. Analizando las relaciones familiares e intergeneracionales (Blanco, 2011).

El principio del libre albedrío o agencia. Este principio señala que las personas hacen elecciones y llevan a cabo acciones, por lo que son ellas las que construyeron su propio curso

de vida. Aunque ejercieron su libre albedrío o libertad de agencia dentro de una estructura de oportunidades que también implicó limitaciones que provinieron de las circunstancias históricas y sociales (Elder, 2001; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). El libre albedrío o la libertad de acción está atado a esas fuerzas históricas y sociales. Por eso es que las personas pueden moldear sus vidas, pero dentro de los límites socialmente estructurados. Hay que decir también que las oportunidades y limitaciones van cambiando a lo largo de la vida (Shahahan & Elder, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). A partir de este principio se pudieron entender las decisiones y estrategias que fueron tomando las mujeres durante toda su trayectoria vital y profesional, ante situaciones críticas imprevistas. La elección de carrera. La decisión de ser solteras o posponer indefinidamente el embarazo y/o el matrimonio. Dejar de realizar las actividades domésticas y comprar comida rápida. Incluso renunciar a la academia si su permanencia comprometía su integridad personal y física o, por el contrario, armarse de valor para denunciar cualquier situación de injusticia o violencia en su contra pese a la desaprobación de sus colegas.

En cuanto a los conceptos básicos o ejes que organizan el análisis del curso de vida son: la trayectoria, transición y *turning point* o hitos:

Si partimos de que la trayectoria es una línea vital o carrera que puede dar uno o varios giros a lo largo del recorrido, para analizarla, se requiere de una visión a largo plazo, desde el nacimiento hasta donde termina la vida. La carrera abarca a la edad, a ámbitos o dominios como el trabajo, la escolaridad, vida reproductiva, migración, etc., que son interdependientes (Elder, 1985, 1991, Alder & Kirpatrick, 2002, Elder, Kirpatrick & Crosnoe, 2006; Alder & Shanahan, 206; cit., en Blanco, 2011). Por eso es que la trayectoria profesional de las académicas sólo puede ser comprendida a través de una mirada amplia en su devenir histórico, en toda su complejidad (Roberti, 2017). Para llegar a ejercer la profesión académica, las mujeres de este estudio vivieron diversas experiencias durante las cuales se llevaron a cabo distintos procesos biológicos, cognitivos, simbólicos, psicológicos y emocionales. Algunos procesos facilitaron el cumplimiento de sus metas, o dificultaron el curso de su desarrollo escolar o laboral (Lynch, 2017). Como las trayectorias no son senderos estáticos (Elder, 1991; cit., por Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003) aunque así lo parezca dado el entorno social, las limitadas oportunidades y las rígidas creencias sociales. Dado el libre albedrío, las personas se pueden apegar a las reglas y expectativas de su grupo, pero

también toman sus propias decisiones. Por eso es por lo que no todas las personas que comparten un momento histórico tienen el mismo curso de vida (García, 2009). Cuántas de las académicas tuvieron que trasgredir los mandatos familiares de no estudiar una carrera profesional, pues ya estaban en edad de contraer nupcias. Cuántas otras decidieron postergar la maternidad o ser madres solteras. Cuántas más prefirieron salir de casa para emprender su desempeño profesional como ingenieras o topógrafas trabajando con varones.

La transición tiene que ver con los cambios de estado, posición o situación, que pueden ser previsibles o tener altas probabilidades de que ocurran, como las salidas del sistema educativo, incursión al mercado laboral, matrimonio. Aunque estos eventos se dan a determinadas edades, pueden variar dependiendo de los ámbitos, grupos, culturas y sociedades. Lo que el curso de vida muestra es que las transiciones no son fijas y se pueden presentar en diferentes momentos. Pueden ocurrir varias transiciones simultáneamente como la salida de la familia para casarse, después de haber obtenido un título universitario o conseguir un trabajo estable y concebir un hijo, o perder el trabajo y un inmueble en el mismo periodo. Con las transiciones se dejan y se toman nuevos roles, lo que también marca nuevos derechos y obligaciones. Las transiciones se pueden medir por su tiempo, secuencia y siempre están en el transcurso de vida que es lo que les da sentido (Elder, Kirpatrick, & Crosnoe; cit., en 2006; Blanco, pág:13). Incluso las trayectorias se pueden entender como un conjunto de pasajes y estados, como secuencias de transiciones y posiciones de un periodo determinado (Gautié, 200; cit., en Roberti, 2017; pág:309). Con las transiciones se pudo ahondar en la parte subjetiva de las participantes por las situaciones relativamente esperables, como el inicio de la menarca, las graduaciones. La salida de casa para vivir de forma independiente o el primer trabajo.

En cuanto al tercer concepto, conocido como *turning point* o hitos, estos pueden ser desde la muerte de un familiar que es fácilmente identificable, o situaciones subjetivas como el rompimiento con una relación afectiva, el enamoramiento, conflictos con los colegas. Eventos que provocan fuertes modificaciones e implican la discontinuidad o virajes de una o más trayectorias vitales. Los hitos no se pueden prever, pero los cambios que provoca, subjetivos mayormente, son a largo plazo en la vida de los individuos (Blanco, 2011).

Solo se pueden comprender los eventos y las fases en la vida como parte de una trayectoria vital en la que se encadenan los acontecimientos, experiencias vividas y

significados con la familia y otros agregados sociales, ubicados en un tiempo y lugar determinados. En las trayectorias se entrelaza un complejo de dispositivos institucionales, familiares, educativos y laborales en los que se llevan a cabo sistemas de socialización primaria y secundaria por lo que también se despliega la subjetividad. Las trayectorias tienen un marco de referencia temporal así los sistemas de relaciones sociales y de socialización tienen un lugar y espacios locales, culturales, políticos específicos (García, 2009).

Dicho carácter territorial permite ubicar la transición en contextos socioeconómicos particulares y reconocer que las trayectorias son producto de la toma de decisiones de los sujetos activos, cuyo libre albedrío, pone en juego sus creencias y estrategias a pesar de las limitaciones sociales en las que se encuentra (García, 2009). Históricamente muchas mujeres tuvieron que disfrazarse como hombres para poder asistir a la universidad y ejercer sus profesiones. Otras académicas de generaciones recientes, tuvieron que presentar tres o cuatro veces el examen de admisión para poder ingresar a la universidad. Trabajar para pagarse sus estudios y otras ser desterradas por sus familias por desobedecer a la prohibición de no de estudiar o de manifestarse en movimientos estudiantiles, por considerarse desacatos a la decencia de una época determinada.

Puede suceder también que varias transiciones ocurran a partir de una transición; lo que producirá cambios inmediatos y a largo plazo en la vida de las personas (Blanco, 2011). Las situaciones de transición a partir de un hito o bifurcación también provocan cambios en la subjetividad de manera profunda y tienen un gran impacto en las probabilidades de los destinos de vida futura (Gobtilb; Wheaton. 1997; cit., en Roberti, 2017; pág: 310). En este punto es trascendental tomar en cuenta la edad de las personas cuando dichas transiciones o cambios de estado suceden; el impacto variará si se está en la etapa infantil, en la juventud o en la ancianidad, pues las edades además se asocian a condiciones de mayor vulnerabilidad y dependencia (Elder, et al, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003) como la orfandad durante la niñez o la adolescencia, el divorcio de los padres o iniciar la licenciatura siendo viuda, son situaciones que dificultan el desarrollo tratándose del primer ejemplo o bien pueden servir de aliciente si existe la posibilidad de tomar decisiones estando inmersas en situaciones inesperadas.

En otras palabras, es en las transiciones donde se pueden observar con mayor contundencia los hitos y la capacidad de agencia de cada persona, lo que también varía a

partir de la edad que se tenga. Por ejemplo, durante el divorcio de los padres depende mucho si las hijas tienen la edad legal que les haga posible decidir con qué progenitor prefieren vivir o independizarse de ambos, si se prefiere. El género también es un determinante y destaca en el análisis de los hitos y en las transiciones pues posibilita averiguar cómo una mujer tiene que enfrentarse a varias dificultades, entre ellas la cuestión de género, frente a un suceso social o personal imprevisible.

2.2 La relación micro y macro en la pertenencia generacional de las mujeres académicas, la biografía y la trayectoria académica

Todas las trayectorias se desarrollan en un entramado social específico en cuanto a espacio, tiempo y características culturales, económicas y legales, lo cual en principio marca una diferencia entre una generación y otra. La incursión de las mujeres como estudiantes y posteriormente como académicas, por ejemplo, antes y después de haber conseguido el derecho al sufragio en 1953, ha tenido diferentes implicaciones, dependiendo de la generación a la que pertenecieran. Sobre todo, si se toma en cuenta lo que significaba obtener la ciudadanía a los 18 años en una sociedad tradicionalista como la mexicana, donde a la mujer dentro de los roles de género que le han sido impuestos, hasta antes del derecho al voto; estaba también legalmente bajo la tutela masculina. Así, el enfoque del curso de vida, busca analizar la manera en que las fuerzas sociales más amplias moldean el desarrollo de los cursos de vida, tanto individuales como colectivos (Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003), en este caso de las académicas participantes.

A través de las biografías de las participantes es posible leer a la sociedad conocer el entorno social inmediato y sus cambios, obtener descripciones a profundidad de las relaciones sociales y sus procesos, sus contradicciones o movimientos históricos (Sanz, 2005) entre lo microsocio y lo macrosocio (Ferrarotti, 1988) ya que tanto las trayectorias individuales como las de las generacionales están moldeadas por los eventos sociohistóricos, los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales (Blanco, 2011). De tal manera que a través de las trayectorias se puede identificar cómo la división social del mundo y del trabajo han sido las bases de la discriminación que han experimentado las mujeres en el sentido de que, pese a que representan la mayoría de la matrícula estudiantil, siguen siendo minoría en los organigramas de la planta académica. Por otro lado, sin importar cuáles hayan

sido las aportaciones de las estudiantes y académicas en las luchas sociales, no son tomadas en cuenta a la hora de revisar los contratos colectivos o las leyes que rigen cada institución universitaria.

Todas la biografías han conllevado el desarrollo de complejos procesos, psicológicos y simbólicos, derivados de las etapas que conforman el curso de vida, los cuales se llevan a cabo a través del tiempo (Elder, et al., 2003; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003); así que para comprender las condiciones en las que se encuentra una biografía o una de las generaciones, se requiere saber qué fue lo que precedió al momento al que se hace referencia y a un evento en particular (Elder & Kirpstrick, 2002; cit., en Blanco, 2011; pág:13; Lynch, 2017). Así fue posible entender cuáles fueron los distintos roles, estatus y expectativas diferenciados por los que estaban atravesando cada una de las participantes, dependiendo de la edad y generación a la que se pertenecía (García, 2009).

Cada una de las generaciones participantes pertenece a una época en la que las atribuciones de género tienen un peso específico en la sociedad. Las generaciones más recientes, por ejemplo, han transitado por un camino allanado por sus congéneres anteriores, como el hecho de que sean cada vez más las mujeres en la universidad, responde a la lucha por la inclusión que libraron otras, pero eso no quiere decir que las distintas manifestaciones de violencia se hayan erradicado. Lo que interesó saber en este trabajo fue precisamente cuáles de esas acciones de agresión hacia las mujeres persisten, se han erradicado o han tomado expresiones distintas.

Debido a que el enfoque del curso de vida considera que son más importantes las experiencias que tienen las personas en una posición y situaciones determinadas y no tanto los procesos biológicos (García, 2009); el concepto de generación al que se hace alusión en este trabajo, aborda más allá de la posición que adquiere una persona a partir de la relación de descendencia o ascendencia dentro de una sucesión biológica, cultural y parental (Sánchez & Díaz, 2005; en Sáez, 2009); interesan aquí las integrantes de una cohorte que están unidas cualitativamente mediante el mismo contexto y por las relaciones personales que establecen entre sí (Caballero, 2004). Es necesario decir que este concepto de generación es el que más se ajusta a esta investigación dado que las participantes no necesariamente tienen lazos de consanguinidad, sino que lo que las “une” son las tareas sustantivas que realizan y la universidad a la que pertenecen. Sin embargo, los datos más relevantes que se pretenden

rescatar son las formas en que reaccionan ante eventos similares, para detectar si existen formas de discriminación contra las académicas respecto a la promoción a ocupar puestos de decisión por ejemplo o si a través del tiempo, las mujeres tienen las mismas oportunidades que los varones y ante esos escenarios, averiguar cuáles son los significados para las académicas de las tres generaciones.

Así como las generaciones y el devenir del curso de vida están moldeados, por acontecimientos de diferentes épocas que se entrelazan con el tiempo generacional y personal (Blanco & Pacheco, 2003; Elder, et al, 2003; cit., en Blanco, 2011) en un mismo tiempo histórico, las académicas todos los días desarrollan sus propias historias personales y generales. Ya sea que se trate de académicas coetáneas o contemporáneas y tengan formas diferentes de construir y de ver el mundo, éste está vigente en cada generación. Las vidas no se viven de manera solitaria, ni surgen en el aire. Es decir, cada vida está encajada por esencia tanto en vidas anteriores como en las posteriores (Ortega & Gasset, 1994).

Una de las características de la universidad pública es que en su espacio confluyen e interactúan mujeres de diversas generaciones que comparten entre sí intereses similares, aunque los significados sean distintos. Las clases que se imparten sostienen un proceso en el que se construye un conocimiento, lo mismo que entre colegas de distintas edades; ambos procesos son ejemplos de las formas en que varias generaciones son convocadas por el interés científico y a partir de ahí es que sus biografías se interpelan. El género es otra dimensión que las vincula, las marchas y protestas por mejorar las condiciones de opresión. Las tomas, pintas y tendaderos son situaciones en las que sin importar la generación a la que se pertenezca, igual las convoca a todas, puesto que las condiciones de ser mujeres víctimas de abuso, es la realidad que las une, sin embargo, aunque sean genéricamente mujeres, en particular tendrán un motivo particular para involucrarse en esas luchas, ya sea que se exija justicia por las hijas, nietas, o sobrinas, en el caso de las mayores o que el interés devenga del autocuidado, del apoyo a las demás, por poner solo un ejemplo.

Lo mismo pasa con un tipo de pensamiento, éste puede adoptar lo que ha sido pensado en otros tiempos por otras académicas y condensar tanto el pasado inmediato como todo el pretérito (Ortega & Gasset, 1992). Todo pensamiento entonces, igual que el mundo, es una construcción social y no algo dado por naturaleza (Ortega & Gasset, 1994). Este trabajo pretendió identificar el concepto que las académicas tuvieron acerca del trabajo que

realizaban, de lo que significaba para ellas dedicarse a la docencia donde tenían oportunidad de desempeñarse en contextos que históricamente estaba asociado a los varones. Fue relevante también averiguar qué tipo de pensamientos se seguían conservando, si tuvieron o no sensaciones de inseguridad mientras realizaban sus labores en las ciencias sociales y si esos pensamientos que siguieron reproduciéndose en el espacio privado y en la universidad, eran positivos hacia su persona o no.

Para las mujeres, los puntos de quiebre tienen todavía mayores implicaciones negativas, si provienen de clases sociales desfavorecidas, puesto que existen más influencias a las que se debe enfrentar (García, 2009). Para Ritzer (1993) la influencia macrosocial tiene que ver con el poder que ostentan las instituciones tanto materiales como simbólicas sobre aspectos tangibles y subjetivos de las personas, en el sentido de que es tanto la macroeconomía como las instituciones sociales (religiosas, escolares y familiares) y gubernamentales con las leyes que dictan, las que favorecen, excluyen y/o sancionan a las personas. Pensando por ejemplo en la discriminación por género a través de la cual, las mujeres son concentradas en áreas del conocimiento que se relacionan al servicio y cuidado de los otros como la enfermería. También se puede observar en los exámenes de admisión que tienen que aprobar las estudiantes a nivel medio superior para ingresar a la licenciatura, cuya admisión puede ser decisoria para continuar estudiando en la carrera deseada o detener la preparación hasta conseguir ingresar a la universidad.

En las estructuras micro se pone en acción el poder de decisión que involucra las características psicológicas de los individuos, las formas en que actúa, las conductas que adopta, las prácticas que realiza para resolver problemáticas personales y relacionales ya sea en las transiciones, durante los hitos o en situaciones cara a cara de la vida cotidiana. También se refiere a la forma en que las personas perciben la relación entre el contexto y la influencia social, sobre todo, la forma en que las mismas personas, en este caso las académicas responden ante la falta de apoyo por parte de sus colegas para que ocuparan algún puesto de dirección, o bien, la forma en que responden ante las manifestaciones de violencia de cualquier tipo, incluso si deciden o no impugnar alguna evaluación académica.

Madoo y Niebrune-Brantley (1993) también analizan la influencia que impacta y define las condiciones en las que viven las mujeres a partir del orden macrosocial, puesto que trastoca la producción de toda la vida social humana. Regula el espacio doméstico donde

también se producen mercancías y servicios que no tienen reconocimiento. Controla la sexualidad que moldea y satisface el deseo humano, lo mismo que las necesidades humanas de aceptación, aprobación, amor y autoestima. Las relaciones entre hombres y mujeres también están atravesadas por la ideología macrosocial que establece relaciones de desigualdad en detrimento femenino. En las relaciones cara cara entonces, también se ve reflejada la influencia social, dado que se ponen en juego objetividades y subjetividades. Proceso de interacción en donde también, se constituye la identidad (Páramo. 2008). En un contexto sexista, pensemos en los casos en que los profesores por ser varones, sobrevaloran el trabajo y las aportaciones de sus colegas hombres mientras que las colaboraciones y sugerencias de las académicas simplemente no son escuchadas.

En cuanto al tema de la subjetividad, las emociones son consideradas como un sistema comunicativo que se integra por elementos expresivos, fisiológicos, conductuales y cognitivos (Greco & Stenner, 2008; cit., en López, 2016; pág:83); aunque la forma de sentir e interpretar esas sensaciones, son construcciones sociales que dependen de la sociedad a la que se pertenece y al tiempo histórico en el que se viva. Lo que las personas experimentan, entonces, en la vida cotidiana surge de la dialéctica entre lo macro y lo micro social entre la cual se encuentran implicadas (Bourdieu, 1995; cit., en Huerta, 2008., pág:3). Cabe señalar que las respuestas emocionales, también están intersecadas por el género, la raza, la clase, la sexualidad, la edad (López, 2016).

Los sentimientos son las interpretaciones sociales acerca de lo que provoca las emociones. Son maneras de expresarlas a partir de los marcos socioculturales sujetos a los cambios contextuales e históricos (Lupyon, 1998; cit., en Cornejo, 2016). La subjetividad es un producto social y a la vez un reflejo del contexto y del momento histórico, los cuales determinan el tipo de valores sociales que priman en un lugar y tiempo dados. Son la cultura y la época los que dictan si es adecuado sentirse o no de determinada manera y aquello que se siente, termina por identificarnos y reproducir a la propia cultura (Gil, 2002). Las asignaciones, roles, estereotipos, normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino, además de dividir los espacios para una y para el otro también son generadores de sentimiento,s a partir de las emociones que tengan las mujeres en comparación a los de los hombres (Huerta, 2008).

Durante la interacción de la socialización primaria y secundaria, las mujeres se auto observan y descubren a su cuerpo y lo que pueden hacer con él a través de los señalamientos precisos que las demás personas les hacen respecto a sus acciones de manera objetiva (Berger & Luckmann, 1967); lo cual, contribuye a que se construya y desarrolle la conciencia de sí mismas, de su propio autoconcepto o self (Páramo, 2008) de los límites personales y de su sabiduría, de lo que se entiende por mundo y los confines del universo (Lagarde, 2020). Una vez construida dicha subjetividad a partir de la aprehensión de sí misma, entonces se puede ir al encuentro con otras conciencias, que van construyendo a su vez el mundo desde sus propias perspectivas, de tal manera que todas esas conciencias son finalmente un vivir humano en un espacio y tiempo históricos (Berger & Luckmann, 1967). Al respecto se puede entender cómo para las académicas, incluso aquellas que ocupan cargos de jefaturas o coordinaciones, ello no las exime de realizar doble jornada de trabajo, si tomamos en cuenta que, vivimos en un contexto donde se sigue atribuyendo a las mujeres el trabajo doméstico.

Así pues, mientras que el autoconcepto o conciencia de sí mismas se construye a partir del lenguaje, que en este caso las mujeres aprenden para hacer descripciones de su propia conducta, intereses y motivaciones tomando como referente lo introyectado. Con base en su identidad pueden pensarse como parte de un agregado social o generación y de una localidad e institución, a partir de la interacción social (Páramo, 2008), en donde notan categorías que incluyen a unas personas y excluyen a otras: hombres y mujeres. Una vez que se aprenden, las mujeres interactúan con otras mujeres para saber qué categorías se emplean para describirse entre sí y a los otros, luego se van con los otros, los varones, con la finalidad de saber qué categorías utilizan entre esos otros y cuáles utilizan para nombrar y describir a las mujeres (Davies & Harré, 2007).

Así como la cultura, las instituciones, los otros y los medios de comunicación, influyen en la construcción de la identidad porque crean situaciones que refuerzan el comportamiento de auto observación, lo que se traduce en que las acciones están restringidas a las expectativas sociales (Páramo, 2008). Las personas, en este caso las mujeres, siempre aprovechan las grietas entre lo que está establecido para hacer de su trayectoria una vida distinta a la de las demás personas de su contexto. A través de sus decisiones y lógicas de acción, en el marco lineamientos económicos, socioculturales y políticos constreñidos (Roberti, 2017). Es necesario señalar que los acontecimientos sociales pueden ser tan

contundentes que rompan con la continuidad histórica, de tal manera que como afirmaba Mannheim, señalan un antes y un después en la vida colectiva, marcando de tal forma a las nuevas generaciones, máxime si dichos sucesos ocurren durante una edad temprana, “cuando esas experiencias históricas son primeras impresiones o experiencias juveniles” lo que, a su vez, también influya al cambio social (Leccardi & Feixa, 2011).

Dentro del dinamismo entre identidad y sociedad, dado que ambas son construcciones sociales, solo se pueden estudiar a través de sus conexiones e intercambios a lo largo del devenir. La generación entonces es el periodo de tiempo en el que una identidad se construye sobre la base de los recursos y significados que social e históricamente se encuentran disponibles. De la misma forma, las nuevas generaciones crean tanto innovadas identidades como posibilidades de acción. Como no existe un tiempo normalizado ni consecutivo con el cual medir o predecir un ritmo, una generación puede durar diez años o varios siglos, como en la Edad Media y comprender una pluralidad de generaciones biográficas igual que en muchas sociedades tradicionales o una sola generación.

Lo que sí, es que una generación puede terminar con procesos lentos, no catastróficos de naturaleza económica, política y cultural, los cuales vacían de sentido el sistema previo y las experiencias sociales que se le asocian. Pero como señalan Abrams y Mannheim: una nueva generación puede surgir marcada por importantes discontinuidades del mundo histórico e institucional que domine dicho momento. Es decir, son los procesos de cambio los que producen a las generaciones y a las identidades. Por otro lado, las generaciones son el medio a través del cual dos calendarios distintos: el del curso de vida y el de la experiencia histórica se sincronizan. El tiempo biográfico e histórico se funden y se transforman recíprocamente originando una generación social (Leccardi & Feixa, 2011).

Así como la temporalidad tiene preminencia en el análisis del curso de vida, entendida ésta como algo dinámico, también permite comprender los procesos de cambio y acceder a la forma en que las personas se adaptan a dicha variabilidad, lo cual se puede identificar a través de las transiciones en los rumbos de vida (Roberti, 2017). Los eventos de la vida presente se explican por acontecimientos anteriores, que abren a su vez, un campo de experiencias y planes venideros, de tal manera que el tiempo estructura al presente (Bourdieu, 1991; cit., en Roberti, 2017; pág:319) y prefigura al futuro (Pries, 1999; cit., en Roberti,

2017; pág:319). El espacio es un mosaico de relaciones, formas y sentidos determinados por la sociedad y es el resultado de la acción de las personas que actúan en él (Roberti, 2017).

El espacio refleja a las sociedades y por tanto las desigualdades (Santos, 1995; cit., en Roberti, 2017; pág:321), debido a que el impacto ejercido de las estructuras sobre las personas varía dependiendo de la ubicación que ocupen en el espacio social y por la generación a la que pertenezcan. Marcos a partir de los cuales se establecen las oportunidades y limitaciones (Roberti, 2017). Pensemos en una joven profesionista de origen mazahua, que es rechazada en un programa de posgrado debido al racismo. El contexto es, por tanto, una dimensión en la que se constituye lo social (Roberti, 2017), se llevan a cabo las actividades que establecen periodicidad, rutinas, modos de ser. Es el “lugar” donde se construye la biografía y se entretajan acciones personales en la trama de las estructuras.

Para Schütz (1967) ese lugar es la vida cotidiana en donde las personas, actrices y actores con capacidad de agencia, quienes asumen roles de manera diferente, le dan a la vida cotidiana el estatus de real a través de sus interacciones y acciones. Por un lado, las personas saben que las cosas son reales porque estas guardan ciertas relaciones con ellas. Por otro lado, las acciones e interacciones implican dinamismo y entendimiento. La vida cotidiana implica entonces un mundo ordenado por significados compartidos por la comunidad a través del lenguaje que permite a mujeres y hombres organizar sus pensamientos y acciones de manera subjetiva dándoles sentido de realidad.

El lenguaje es, pues, un medio cargado de significados a través del cual las personas pueden seguir interactuando en la vida cotidiana, y es orden porque delimita las coordenadas de la vida en sociedad, a la que llena de objetos significativos. La vida cotidiana se organiza a partir del aquí y el ahora alrededor del cuerpo, y se puede experimentar en grados distintos de proximidad a generaciones pasadas o futuras, siempre que esté al alcance de las personas y tengan la posibilidad de actuar. Es decir, la atención a este mundo se tiene por lo que se hace, se ha hecho y se podrá hacer.

Los significados y el orden forman parte de las tradiciones que se transmiten de generación en generación mediante el lenguaje y las acciones que se hacen con asiduidad. Como se ha visto en este trabajo, una situación que se ha mantenido vigente es la violencia contra las mujeres a lo largo de la historia. En todos los ámbitos, de diversas maneras y en niveles que ha escalado. Es una situación de la que personalmente estoy en contra, porque

las mujeres la experimentamos aún más, solo por el hecho de serlo. Porque está presente en nuestras biografías lastimándonos profundamente y una de las maneras para erradicarla es poniéndola en evidencia, desde nosotras.

Tanto la concepción de violencia como los argumentos que la sociedad utiliza para determinar lo que son acciones de agresión dependen del tiempo y del lugar histórico; los cuales generan modalidades y valores para las confrontaciones, situaciones, interacciones, causas de la violencia, imbricados en factores como la raza, los grupos étnicos y/o el género y que conforman los rasgos específicos de una cultura (Doménech & Íñiguez, 2002). Así pues, una vez que la sociedad, gracias a las luchas feministas pudo considerar en su discurso a la violencia en contra de las mujeres y con ello a grupos vulnerables como a los niños y niñas (1980), se fueron identificando agresiones (Ruiz, 2007) particulares que se consuman por personas cercana o ajenas al núcleo familiar (De la Torre, 2006; Ruiz, 2007).

Puesto que, bajo la óptica patriarcal, la violencia ha estado presente como algo natural, invisible y otras veces se manifiesta de manera brutal, pero como algo que no tiene ninguna causa. Sin embargo, los actos de violencia nos colocan en una condición de vulnerabilidad, de falta de libertad. En cada momento y lugar, el patriarcado ha producido situaciones que concretan la violencia contra nosotras para mantenernos en la desigualdad. Lejos de ser una patología como nos han hecho creer porque sería menos difícil justificarla, la violencia es un problema social y político. En esta sociedad misógina, a las mujeres se nos priva de la libertad (Frías, 2014; Adán, 2018) por situaciones que a los hombres nunca se les juzgará y otras que tienen atenuantes absurdas.

Legalmente la violencia es una manifestación de desigualdad, pero se sigue ejerciendo. La violencia, esa que no se ve (simbólica) es un mecanismo de dominación cuando nos recuerda desde niñas, jóvenes y adultas que el poder se establece de forma jerárquica y desacatarlo nos trae consecuencias (Adán, 2018). Por eso es que las desigualdades se perpetúan y mantienen a través de las estructuras e ideología que nos posiciona diferencialmente a unos y a otros. El trabajo doméstico del espacio privado y el empleo del espacio público, se organizan de manera jerárquica masculina. Los acosos y el hostigamiento sexual son tan comunes como la discriminación por embarazo. La violencia sexual ejercida por los cuidadores permanece silenciada porque además del abuso físico también existe la violencia psicológica (Frías, 2014) que suele ser igual o más cruel.

Hemos visto que en las instituciones escolares como en las instancias de justicia se manifiesta por acciones y omisiones. Por dilatar, obstaculizar o impedir el goce y el ejercicio de los derechos humanos, por la inexistencia e ineficacia de las políticas destinadas para prevenir, atender, investigar, sancionar y eliminar los diferentes tipos de violencia (Frías, 2014). El surgimiento de categorías como la cultura de la violación o la pedagogía de la crueldad se deben a que ya no había palabras para describir los datos aterradores de mujeres que sufrimos abusos, violaciones o acosos, violencia física, económica. La misma palabra de vulnerabilidad es una construcción social que justifica la dominación porque nos hacen creer nuestra especie es frágil (como la de un animalito), porque nos miran indefensas porque jamás llegaremos a la adultez y porque nuestra supuesta incapacidad intelectual es tal, que no podemos tomar nuestras propias decisiones. Por eso la máxima carencia de igualdad entre hombres y mujeres es la violencia. Porque desde niñas se nos controla y atemoriza con las tácticas disciplinares, con el temor a la violación, cuando andamos solas por la noche (y ahora también a la luz del día), en las casas o en los salones de clases (Adán, 2018).

La violencia contra la mujer entonces es todo acto que tiene por motivo profundo la pertenencia al sexo femenino. Como resultado la violencia provoca sufrimiento o daño físico psicológico o sexual, ya sea en nuestra vida privada o pública. También cuando nos amenazan o cualquier acción que sin el consentimiento vaya en detrimento de nuestra dignidad (INMUJERES, 2007).

La desigualdad y/o asimetría social entre hombres y mujeres quienes históricamente han estado relegadas a la esfera privada y los hombres a la esfera pública. Esta situación ha derivado en que las mujeres tengan un limitado acceso a la riqueza, a los cargos de toma de decisión, a un empleo remunerado en igualdad a los hombres y que sean tratadas de forma discriminatoria. La desigualdad de género se relaciona a factores económicos, sociales, políticos y culturales cuya evidencia y magnitud puede captarse a través de las brechas de género (INMUJERES, 2007).

La opresión es la situación de las mujeres que son obligadas a supeditarse, a aceptar, obedecer y cumplir las órdenes, caprichos e insinuaciones de su marido, pareja, conocido o extraño. Es una situación que sufre todo el género femenino sometido a la opresión masculina. (Borrero & Savón, 2003)

La discriminación es toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos de igualdad real de oportunidades de las personas. La discriminación puede darse en el espacio público, como la política, la economía, en la sociedad, en la cultura, por otras personas o en cualquier otra esfera. Se lleva a cabo en el ámbito familiar o público. Al interior de la familia se lleva a cabo la violencia de género, con la sobrecarga de trabajo y las responsabilidades domésticas, las prácticas sexistas en relación con la educación de las niñas y la preferencia masculina para heredar. Son acciones que contribuyen a discriminar a la mujer en el ejercicio de sus derechos. En el ámbito público la discriminación ocurre a través de formas directas de violencia en la comunidad, la escuela, el trabajo y de la ceguera de las políticas públicas que carecen de acciones específicas para procurar la equidad de género (INMUJERES, 2007).

Segregación ocupacional. Es la tendencia que limita a mujeres y a hombres a cierta gama de empleos y actividades dentro de la estructura ocupacional, establecida más por el sexo de la persona que por sus facultades y opciones. Esto ha significado en la práctica que las mujeres ocupen lugares con menor estatus y responsabilidades y con condiciones desfavorables de trabajo. Con el proceso de incorporación de las mujeres al mercado laboral, esta división genérica se hizo más evidente y se ha reforzado con los estereotipos sociales existentes, por lo que las mujeres actualmente, en su mayoría, ocupan puestos tipificados como femeninos y los hombres aquellos considerados como masculinos. Esta segregación es una construcción social y puede visualizarse de dos maneras: la segregación horizontal que señala que la concentración de las mujeres y hombres en sectores y empleos específicos y la segregación vertical que indica la concentración de mujeres y de hombres en grados y niveles específicos de responsabilidad y puestos (INMUJERES, 2007).

En los centros de trabajo, la violencia se manifiesta como rencillas entre compañeros, persecuciones y hostigamiento psicológico, acoso moral o psicoterror laboral. Aunque se ha dicho que las discrepancias entre compañeros se deben a la competencia entre colegas, la violencia que ha cobrado niveles que lo colocan como un riesgo de trabajo, se puede perpetrar por una o varias personas por motivos ajenos a la alta productividad. A raíz del trabajo de Leymann y otros investigadores a partir de la década de 1990 que acuñaron el concepto de

“*mobbing*”, se pudo dimensionar este tipo de agresión extrema. Uno de los requisitos que se debe cubrir para que se pueda hablar de *mobbing* es la temporalidad, de por lo menos 6 meses en que los abusos se presentan cuando menos una vez por semana generalmente contra una persona (Vidal, 2006). En esta investigación se asumió que es violencia todo acto que cause cualquier tipo de daño a una o varias personas ya sea permanente o de corta duración. Así que, retomo del concepto hostigamiento laboral o *mobbing* algunas de sus tipificaciones para ilustrar las circunstancias que se pueden presentar en un centro laboral como el universitario.

Los tipos de violencia que se ejecutan contra una persona tienen el objetivo de separarla del trabajo, aunque le deban infringir daño psicológico, físico y emocionales a una persona, hasta el punto en que tenga que recibir atención médica o especializada. Para conseguir que la víctima renuncie o sea despedido se le puede aislar, destruir su reputación, obstruir el ejercicio de sus labores. También se le puede “perseguir” a esa persona tratándola de manera hostil. Como es frecuente que se le tenga envidia o se le considere un peligro por su desempeño, creatividad, logros profesionales, forma amigable de relacionarse, lo que se persigue es quedarse con su puesto de trabajo y con sus aportaciones. Las agresiones pueden ser tan sutiles como agresivas a través de los golpes. La violencia se puede perpetrar por una sola persona, como un jefe que no quiere indemnizar debidamente al o la trabajadora y la chantajea, manipula o amenaza o por un grupo de pares, a través de rumores, difamaciones y la indiferencia, pues pueden no participar en las acciones de agresión, pero tampoco las detienen, ni las hacen saber a las instancias pertinentes (Vidal, 2006).

El acoso y el hostigamiento sexual son tipos de violencia (sexual) que se expresan de manera física, objetiva y simbólicamente que dañan la integridad y la dignidad de las mujeres, trabajadoras y alumnas que no son denunciadas debido a la vergüenza que sienten las víctimas o porque se sienten culpables de lo sucedido. Estos significados se deben a que, desde la infancia, ellas aprenden que el varón es quien ostenta el poder y ejerce la violencia. Aunque el aprendizaje primario no es determinante, pues puede cambiar durante la socialización secundaria, en sociedades como la mexicana, las mujeres siguen siendo consideradas inferiores y objetos (Bourdieu, 1990; cit., en Ramírez & Barajas, 2017; pág:2).

Como este tipo de violencia sexual está estrechamente ligada al poder, las víctimas se sienten atemorizadas (Ramírez & Barajas, 2017) sobre todo porque aún habiendo leyes que sancionen los delitos, no hay como tal una difusión sobre su existencia. Lo que no

favorece la sensibilidad ni compromiso sobre ese delito y las víctimas no se sienten seguras de denunciar por temor al rechazo, las críticas, las burlas y/o culpabilización de lo sucedido por parte de sus familias y la sociedad. En el acoso sexual no hay (en apariencia) subordinación pues esto puede ocurrir entre compañeros del mismo nivel este delito fue tipificado como tal en el 2007. En el hostigamiento sexual, sí hay una relación de subordinación (profesores, directores o jefes) entre la víctima y el victimario. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas en relación a una sexualidad lasciva. Este delito fue tipificado desde 1991 (Ramírez & Barajas, 2017).

En este trabajo se comparte el concepto de violencia familiar que se refiere a todas las acciones y omisiones cometidas por un integrante de la familia, que menoscaban la vida, integridad física, psicológica o la libertad de otro integrante de la familia (De la Torre, 2006) y/o que haya sostenido cualquier vínculo afectivo, conyugal, de pareja, paterno-filial o semejante con la víctima (De la Torre, 2006) y causa también daños al desarrollo de la personalidad del agredido.

El maltrato infantil son las acciones y omisiones por parte de uno o varios sujetos, que violente el derecho de cualquier persona menor de edad a crecer y desarrollarse, ya sea por negligencias, ignorancias o incapacidad que ocurran al interior del domicilio familiar o en el espacio público. Todo tipo de abuso físico, psíquico y sexual, al interior de la familia puede llevarse a cabo por cualquier integrante de esta y afectan con mayor frecuencia a mujeres y a niños. El abuso físico es toda agresión no accidental que provoque cualquier daño o enfermedad con consecuencias observables o no; el maltrato emocional se refiere al hostigamiento verbal habitual del niño o niña a través de insultos, críticas, descrédito y ridiculización, el constante bloqueo de sus iniciativas, la indiferencia o rechazo explícito o implícito.

El abandono y negligencia en los cuidados es la falta de protección y atención físicas mínimas de las niñas y niños por parte de sus cuidadoras/es. La falta de atención a sus necesidades evolutivas por falta de estimulación cognitiva, que no se deba a la carencia de recursos sociales o económicos. Los niños y niñas también pueden estar expuestos o presenciar situaciones crónicas de agresión entre sus padres, de manera sostenida o contra algún otro integrante de la familia. Los diferentes tipos de violencia antes descritos, afectan

de manera directa e indirecta y sus efectos pueden estar presentes a lo largo de toda la vida e incluso transmitirse a generaciones posteriores.

A partir de lo que observan de su entorno más próximo, de lo que experimentan y la forma en que son tratadas las y los niños aprenden a definirse, a entender al mundo y a relacionarse con él. Como la familia es la que socializa importante y principalmente, quienes siendo niños crecen en hogares violentos, aprenden una serie de creencias y valores negativos como los estereotipos (dependiendo de la época de la que se trate), las desigualdades entre hombre y mujer, la forma de relacionarse con los demás y la legitimidad del uso de la violencia como el medio para resolver conflictos.

De acuerdo con Córdova, es violencia económica cuando el agresor administra los recursos independientemente de quién haya sido quien los haya adquirido si estos se emplean para manipular a la o las víctimas dosificando el dinero para el sostenimiento del espacio doméstico. Cuando se reclama la forma en que dichos recursos se destinan y también aparece como violencia económica, cuando el perpetrador impide a la víctima la oportunidad de tener un trabajo o las formas de conseguir sus propios ingresos. Una de las características de esta violencia es que es casi imperceptible al comienzo, pero gradualmente va incrementando, y deja a la víctima bajo la dependencia económica y la opresión del agresor. Es una situación de frustración porque no siempre se puede demostrar dicha violencia (Córdova, 2017).

Finalmente es necesario decir que la sociedad y la cultura contribuyen en la reproducción de la violencia, dado que quienes crecen en hogares violentos, introyectan una serie de creencias y valores negativos como los estereotipos, las desigualdades entre hombre y mujer, la forma de relacionarse con los demás y de manera relevante, la legitimidad del uso del método violento como el medio patriarcal para resolver conflictos. Sin embargo, aunque la ejecución de la violencia sea reforzada y recompensada por los/las pares, cuando se consigue lo que se pretende a través de las agresiones; hay que subrayar que cada persona tiene la decisión crítica de replicarla o no (Bandura Ross & Ross, 1963; Bandura, 1976; Bandura & Ribes, 1975; cit., en Doménech & Íñiguez, 2002; pág:3).

2.3 Posicionamiento epistemológico

En la articulación entre los individuos y sociedad, es la Psicología Social la que estudia la tensión que se advierte en la interacción entre lo que la sociedad demanda y en este caso, las académicas universitarias deben hacer, en el entendido de que dentro de dicha tensión dinámica la ideología social va cambiando y con ella, los valores. Por lo tanto, a la Psicología Social le interesa analizar tanto las tensiones como los contextos y las transformaciones que se van gestando (Íñiguez, 2003). Así, en este trabajo, fue necesaria la revisión histórica de la forma en que las mujeres a lo largo del tiempo han permanecido en la tensión de hacer lo que la sociedad en sus diferentes épocas y lugares les ha demandado y lo que ellas han podido y decidido hacer. Respuestas dieron cuenta de que, pese a las condiciones de restricción, las mujeres, siempre han encontrado las formas de manifestarse como sujetas de acción, demostrando que las características que les han sido adjudicadas socialmente están atravesadas por una ideología patriarcal diferenciadora y opresora, la cual puede eliminarse.

En este trabajo se compartió la postura de la teoría crítica (Munck, 2010) construccionista por su antiesencialismo en cuanto que cuestiona todo aquello que se considera dado por la teoría tradicional positivista que se basa en postulados de las ciencias naturales y que reduce el conocimiento que la realidad aporta, a datos cuantificables. Cuestiona a los saberes precedentes puesto que todo conocimiento está mediado por la experiencia del sujeto y el contexto histórico, político, económico; por lo que son los intereses teóricos los que influyen en la forma en que se organiza, forma y constituye el conocimiento (Munck, 2010).

Luego entonces, como no hay ciencia pura en la que no intervenga la investigadora, su experiencia y medio, como mujer menciono que algunas de las cosas que surgieron durante el proceso de esta tesis me interpelaron e influyeron en la forma en que organicé y realicé esta tesis por mis experiencias y características personales, el momento histórico en que vivimos, mi adscripción feminista, mi heterosexualidad, mi mediana edad, entre otras cosas.

Partiendo de que las personas y el mundo social son producto de procesos sociales específicos coincido con el construccionismo social y el feminismo crítico que cuestionan el concepto esencialista y reduccionista de lo que se entiende por mujer porque desvelan que el carácter y las bases de la subordinación y dominación femenina son una construcción social labrada a lo largo del tiempo, que ha favorecido a los intereses patriarcales, socioculturales,

políticos y económicos (Rose, 1994; Pisano, 2004) y que cuando las mujeres puedan superar la división sexual del mundo, podrán dejar de estar sujetas al espacio doméstico y familiar, cumpliendo el exclusivo papel de esposas y madres y en su lugar, podrán exigir sus derechos de estar en el espacio público sin ser invisibles (Del Castillo, 2005) oprimidas, excluidas, segregadas, discriminadas y violentadas.

Sin perder de vista que si bien las mujeres comparten un conjunto de características a partir de su condición genérica, en circunstancias históricas específicas, tuve que tener presente que no debía generalizar puesto que existen características particulares que al mismo tiempo que identifican a las mujeres, también las diferencian (Harding, 2002; Lagarde, 2020) a partir de sus modos de vida, el grupo de edad, las relaciones entre mujeres, con los hombres y con el poder, la sexualidad procreadora y erótica, sus concepciones del mundo. También las diferencian los grados y niveles de opresión, posición de clase, el acceso a la tecnología, su relación a distintas sabidurías, su modo de vida dependiendo del entorno en el que habiten con sus costumbres y tradiciones personales, lo cual es sumamente significativo porque a partir de ello pueden construir vivencias, experimentar discriminaciones comunes o sufrir una o triple opresión genérica (Lagarde, 2020) a partir de la raza, la pobreza, la preferencia sexual, el origen, asociación política y religiosa (Lorde, 2004). Por eso, aunque el trabajo fue sobre generaciones, no subestimé las excepciones.

Por el contrario, traté de evitar homogeneizar las identidades en un solo tipo de mujer (como lo hacen las investigaciones varoniles), destacué la rica fuente de recursos que proporcionan las identidades individuales. Tomé como relevantes todos los espacios en los que se desenvuelven las participantes lo mismo que las actividades que realizan. Aposté por aquello que las mujeres quieren y necesitan y no lo que buscó la institucionalidad, puesto que el fin de esta investigación fue mostrar a las participantes como agentes de acción, atizando su fuerza transformadora y contribuir con la emancipación femenina (Harding, 2002).

Desde la teoría feminista que aporta un sistema de ideas amplio y de gran alcance sobre las características básicas de la vida social y la experiencia humana comprendida desde una perspectiva centrada en las mujeres. Pude observar, indagar y dar a conocer la situación o situaciones que le dificultan a las mujeres tomar decisiones y elegir sus trayectorias. (Madoo & Niebrugge-Brantley, 1999). Pero reconozco que al igual que la intervención de mi subjetividad y mis prejuicios, también me responsabilizo de la a-neutralidad con las

aportaciones de las participantes dado que han permitido concretar los objetivos de esta investigación y por las elecciones que tuve que hacer para lograrlo. Si bien en todo momento pensaba en que esta investigación contribuirá en algo para mejorar las condiciones en las que se encuentran las mujeres que entrevisté, en ocasiones también me vi reflejada en sus vivencias y volví a sufrir cuando ellas lo hicieron e igual fui feliz (Biglia, 2017).

Al respecto asumo mi lugar de privilegio y de poder durante la conversación, como entrevistadora. Tanto como reconozco que ésta se llevó a cabo dentro de una relación empática, un diálogo entre mujeres. Donde se pusieron en juego nuestras identidades que se desdibujaron y reconstruyeron a partir del diálogo, es decir, ambas fuimos interlocutoras y también estuvimos definidas por nuestros discursos. Acepto que la voz de las unas estuvo determinada por quien escuchaba y así alternadamente (Corona, 2012).

Así como el espacio y el trabajo de la vida cotidiana se ha dividido a partir del sexo género, mediante sus parámetros diferenciadores entre mujeres y hombres; es mediante el sistema sexo-ciencia que la división de los hechos objetivos y los sentimientos (subjetivos) se basa en la asociación de la objetividad con el poder y la masculinidad, separados del mundo de las mujeres (Fox-Keller, 1991) y de las formas prácticas de crear conocimientos en diversos campos (Pacheco, Cayeros & Navarro; 2011). Dicho enraizamiento científico de los estereotipos, se sigue reproduciendo desde edades tempranas. Situando a los hombres como los únicos que pueden llegar a ser científicos (Fox-Keller, 1991), puesto que ellos mismos se auto valoraron como signados por la razón, la objetividad y la neutralidad (Pacheco, 2015). En este sentido, fue necesario para mí discutir los postulados masculinos, y luego voltear sobre nosotras mismas y poder hablar de la subjetividad, porque con ello sé que podemos enriquecer nuestra posición en el mundo, con la posibilidad de contribuir en la apertura de nuevas y sensibles interpretaciones como parte del proceso de conocimiento (Pacheco, Cayeros & Navarro; 2011; Pacheco, 2015) de las mujeres.

Así pues, en este estudio lo primordial fueron las propias experiencias de las académicas, las cuales contribuyeron a que pudiéramos entendernos quienes leemos sus vivencias y al mundo, desde nuestra posición de desigualdad y opresión y desde ese lugar de inferioridad al que nos asignaron podamos examinar de manera crítica a las fuentes de poder social (Harding, 2002) como a las instituciones sociales, llámese iglesia, familia y escolares a todos los niveles. La epistemología del punto de vista, como otro de los ejes analíticos de

esta tesis, me permitió retomar las aportaciones de Brooks y Hesse-Biber (1991), para mencionar que las mujeres comprendemos al mundo a través de los ojos y nuestras vivencias. Por lo tanto, fusioné las formas para investigar y la teoría del conocimiento, para poder traducir lo que aprendí de la vida cotidiana de las mujeres (Brooks & Hesse-Biber, 1991) académicas participantes. Quienes, cuando se enfrentaron a hitos desplegaron recursos objetivos y subjetivos conocidos y emergentes con los que lograron economizar esfuerzos que podemos imitar quienes las leamos, como un saber legítimo.

Por lo tanto, como investigadora me sumé al lado de las mujeres académicas, en el mismo plano crítico para recuperar, reflexionar y analizar junto con los resultados de esta investigación, mis propias creencias en torno al género, mi raza, clase social, cultura, emociones, prejuicios e ilusiones como factores influyentes en el estudio. Me viví como una mujer histórica con deseos e intereses particulares, evité lo más que pude caer en principios positivistas, para darle valor a la subjetividad y todo lo que se asocia con nosotras las mujeres (Pujal, 1991). Espero haberlo conseguido. Como también espero haber podido contribuir en algo a describiendo las inquietudes, anhelos y demandas de las mujeres de este estudio ya que enunciarlas es el primer paso de la batalla. También espero que esto haga eco en otras.

Estoy convencida de que el solo deseo que tienen las mujeres por saber, es ya una expresión de resistencia e insubordinación, porque eso significa que pueden corroborar quién sigue decidiendo sobre el orden de las cosas. Sobre la vida (y muerte) y al ver que no es un ser mítico quien pone los puntos sobre las íes, sino que sus leyes son de carácter social, entonces se podrán cambiar. Para esto, hay que compartir también los conocimientos tradicionales y actuales hechos por mujeres, porque hay que darles el valor que no han tenido y mostrar que ellas han podido vincular las ciencias y los valores lo que contribuye al bienestar humano sin la intención de dominar a la realidad (Adán, 2018) sino romper con los esquemas establecidos para que generen alternativas (críticas) de acción que permitan nuevas relaciones sociales (Ibáñez & Íñiguez, 1996; cit., en Íñiguez, 2003).

Finalmente, desde la Psicología Social y a través del enfoque del curso de vida, pude dar cuenta de que la trayectoria vital no cubre un estándar predeterminado, por lo tanto, los procesos de desarrollo biológico en este trabajo no fueron determinantes como sí lo fueron los acontecimientos sociales y las decisiones que tomaron las académicas. Desde el enfoque del curso de vida, fue necesario analizar las biografías como un proceso a largo plazo que se

engranó a la vez con otras trayectorias en las distintas etapas de la vida cotidiana. A raíz de las respuestas que dieron las mujeres de este estudio frente a acontecimientos considerados como oportunidades o ante las vicisitudes del contexto social y/o personales; las participantes desplegaron procesos psicológicos, cognitivos, emocionales, afectivos y reflexivos, lo que hizo que cada una de esas vidas tomará direcciones propias a partir de un mismo evento, por esas razones es por lo que no se puede hablar de homogeneidad ni de historias replicables.

Tampoco se puede afirmar que las condiciones de vida de las académicas sean las mismas ni que tengan que permanecer inamovibles. Lo que esta investigación pretendió fue averiguar qué tenían que decir las académicas universitarias al respecto de su vida, cómo observaban el mundo desde su lugar de ser mujer, qué situaciones de su trayectoria estudiantil fueron significativas y cuáles fueron las decisiones que tomaron a lo largo de su proceso vital que las llevaron al lugar y en las condiciones en las que se encontraban cuando las entrevisté. Cuando lo pensé, la única forma de acercarme al conocimiento subjetivo fue a través de medios cualitativos, los cuales detallé en el siguiente capítulo metodológico.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como lo muestra el estado del arte sobre el tema de las académicas universitarias desarrollado en el primer capítulo; las académicas son aquellas mujeres (García, 2004), que realizan actividades de docencia e investigación en una institución de educación superior (Suárez & Muñoz, 2016; Sánchez, 2013) y para Salord (2001) son mujeres cuyas procedencias de vida determinan el interés e ideales que su profesión les representa. Como académicas comparten con sus colegas varones, las influencias que recibe la institución universitaria del contexto histórico, social, político, económico, tecnológico y generacional (Gil, 2000).

Dentro de la revisión de la literatura, se destacó que las trayectorias de las mujeres académicas desde su faceta como estudiantes han estado determinadas por el sexo, de ahí que para las estudiantes es difícil recibir el apoyo familiar para continuar con su preparación (Carli, 2016; Domínguez & Ospina, 2004). Las mismas atribuciones de género influyen en la selección de la carrera universitaria cuando se transita de la escuela medio superior a la licenciatura, las cuales son tendentes al cuidado de los demás, como la enfermería (Facio & Fries, 2005; Zubieta & Marreto, 2005; De Garay & Del Valle, 2012; Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013; Morana & Sagramora, 2016). Otro factor que afecta más a las mujeres en su formación educativa es la pobreza, dado que además de determinar la elección de carrera pues las opciones a elegir son limitadas (Castro & Vázquez, 2008) las familias prefieren destinar los pocos recursos para la preparación de los varones (Brunet, 2009).

Se ha observado que la discriminación por la condición de ser mujer impacta en la trayectoria y en el significado que conlleva; investigadoras e investigadores como Díaz (2016), Dorado (2017) y Lamas (2018) argumentan que las mujeres han dudado de su desempeño y del valor de sus participaciones políticas en los movimientos estudiantiles (Díaz, 2016; Dorado, 2017; Lamas, 2018). Lo anterior deviene de las manifestaciones de violencia de las que las mujeres son objeto, como las denostaciones basadas en la condición de género y a sus capacidades intelectuales, las cuales son acciones cotidianas que reciben por parte de sus profesores y compañeros de clase (De Garay & Del Valle, 2012; Martínez,

2008; Lozano, Iglesias & Martínez, 2014; Goldsmith, 1986; Varela & Santolaya, 2019), incluida la agresión sexual (Castro & Vázquez, 2008).

Las trayectorias como profesoras e investigadoras se deben al interés personal que surge desde temprana edad (Gutiérrez, 2009; Muñoz & Arvayo, 2015) en el seno familiar (Salord, 2001), o debido a modelos académicos a seguir (Johnson, 2010; Sánchez-Claros, 2014). En cuanto al desarrollo profesional, para las académicas el apoyo y mentoría por parte de colegas hombres y mujeres son importantes durante los primeros años de docencia, porque necesitan orientación sobre el desempeño de las labores (Suárez & Muñoz, 2016), aprender a resolver conflictos al interior del salón de clases, adquirir habilidades sobre el trabajo universitario como es la propia impartición de clases y la elaboración de programas (Tapia & Granados, 2017) y también requieren ser orientadas sobre los mecanismos que hay que seguir durante la trayectoria académica como la participación en las promociones (Sánchez-Claros, 2014).

Se destaca sin embargo, que los colegas académicos en lugar de brindar ayuda, excluyen a las académicas de sus grupos, en su mayoría compuestos por varones, quienes generalmente se reúnen fuera del espacio universitario para crear redes de socialización (Fernández, 2002; González, 2002; García, 2005; Díez, Terrón & Anguita, 2006 cit., en Rodríguez, González & Albert, 2013; pág:76); los cuales son espacios masculinos donde la información extraoficial de la universidad se da a conocer, donde se habla de proyectos, rumores y se crean contactos con profesores de la misma universidad o de otras instituciones, los cuales facilitan el desarrollo científico (Alonso, 2002; Hobert, 2012; Ballarín, 2000; cit., en Rodríguez, González & Albert, 2013; pág:70; Berríos, 2015).

La universidad es descrita en la literatura revisada como una institución social en donde además de construir el conocimiento científico, éste es androcéntrico porque considera al hombre como referencia de lo humano (García, 2005; Rodríguez, González & Albert, 2013; Martínez, 2012, 2014); y que en dicha institución se replican diversas modalidades de discriminación contra las mujeres por lo tanto es un espacio sexista y patriarcal (García, 2005; Martínez, 2012, 2014; Facio & Fries, 2005). La universidad, es sexista porque además de que las mujeres son las menos contratadas (Fernández, 2000; Facio & Fries, 2005; García, 2007; Rodríguez, Ruíz & Reyna, 2018; De Filippo, Sanz & Gómez, 2009; Pacheco, 2020), son concentradas en áreas feminizadas (De Garay & Del Valle, 2012; Ion, Duran & Bernabeu,

2012; Ordorika, 2015; Pastor, Pontón & Acosta, 2017). La universidad es patriarcal porque mantiene en situaciones de inferioridad, subordinación y explotación a las académicas ya sea cognitiva y/o afectivamente (González, 2002; Flores & Espejel, 2015; Quiles, et al, 2008; Rodríguez, Ruíz & Reyna, 2018) bajo el supuesto de inferioridad, el cual se justifica a partir de las diferencias del sexo femenino. Por lo tanto, se considera a las académicas inferiores al referente masculino, quien tiene dentro de las facultades, la habilidad de desempeñar cargos de alto rango (Flores & Espejel, 2015), de ahí que se excluyan a las académicas de los puestos en donde se toman decisiones (De Filippo, Sanz & Gómez, 2009; Rodríguez, González & Albert, 2013). A las académicas entonces, les asignan actividades de menor reconocimiento social y regularmente las requieren en espacios donde se realiza la atención a alumnos y la docencia, la cual demanda mayor tiempo de dedicación (Martínez, 2015; De Garay & Del Valle, 2012).

Se concibe que a las académicas les es difícil equilibrar el espacio familiar con el académico aunque no siempre se hace énfasis en que siguen careciendo del apoyo de la pareja para conseguirlo (Fernández, 2000; González, 2002; Guzmán, 2006; Sánchez, Rivera & Velasco, 2016; Ortiz, 2017); sin embargo se subraya que las actividades domésticas y familiares restan tiempo al trabajo académico, por lo que a las profesoras se les considera como poco comprometidas con sus actividades académicas (Lozano, Iglesias & Martínez, 2016). Al respecto de la maternidad ésta es considerada como otra de las dificultades a las que se tienen que enfrentar las académicas (Tena, Rodríguez & Jiménez, 2010; Sánchez, Rivera & Velasco, 2016), ya sea que institucionalmente, hablando de la universidad, se considere como un impedimento para el desarrollo profesional (Mesa, 2019; De Garay & Del Valle, 2012, Guzmán, 2016) o que culturalmente sea vista como una falta a la tradición social, si las académicas deciden postergar la concepción por dedicarse a su carrera docente (Berríos, 2015; Guzmán, 2016; Mesa, 2019; Ames & Correa, 2018).

Se constata que la situación de las académicas no ha cambiado favorablemente a través del tiempo, pues persisten diversas formas de desigualdad, subordinación, opresión, discriminación y violencias sexuales, que siguen experimentando docentes de distintas generaciones. Actualmente se observa que a las académicas de generaciones menores a los 40 años de edad, el contexto sociocultural les ha ofrecido mayores posibilidades de preparación y becas para que estudien, beneficios que no siempre tenían las generaciones

pasadas entre los 41-60 años; sin embargo, la generación de las jóvenes, en comparación a las mayores de 61 años tiene más dificultad para que las contraten (Ames & Correa, 2018; Espinosa & Rodríguez; 2018; Guibert & Román 2018; Izquierdo & Atristan, 2019).

Tanto las generaciones mayores a los 40 años, experimentaron más las presiones sociales respecto a las expectativas sobre la reproducción social, lo cual retrasó su desarrollo profesional debido a que tuvieron que atender las demandas del espacio privado (Ames & Correa, 2018; Guibert & Román, 2018; Espinosa & Rodríguez, 2018). Sin embargo, el apoyo familiar para las académicas se ha mantenido constante, sobre todo el que se refiere al cuidado de los hijos y que proviene particularmente de otras mujeres; ya que el apoyo de la pareja en las generaciones intermedias y mayores era más difícil en relación con la corresponsabilidad del cuidado de los vástagos y lo mismo ocurría con la resolución de las tareas que requiere el trabajo doméstico (Izquierdo & Atristan, 2019).

Se pudo identificar cómo la influencia sociohistórica además de moldear la trayectoria académica, también impacta de manera subjetiva la vida de las mujeres. Las trayectorias de formación académica no pueden considerarse de manera estandarizada a pesar de que en México existen edades idóneas para ingresar a la educación básica, por ejemplo; ya que las biografías pertenecientes a las distintas generaciones han experimentado diversos sucesos que las hacen únicas como los relacionados con la familia, cuyas limitaciones económicas, determinan la escolarización, pero no solo eso, sino que además de la pobreza coadyuvan la escasez de oportunidades educativas en su localidad y el traslado hacia otra entidad para continuar con los estudios, en donde las estudiantes además de estar lejos de sus familias, sufren abusos sexuales, a edades tempranas (Domínguez & Ospina, 2014).

A propósito del tema de la violencia contra las académicas, este es un asunto que requiere de mayor exploración, sin embargo, lo que se ha podido identificar es que el tipo de agresiones al que se han enfrentado las profesoras en la universidad, provienen mayormente de las interacciones con sus compañeros de clase y profesores durante su faceta como estudiantes y durante su desarrollo profesional han tenido agresiones por parte de colegas de tipo sexual, de género e intelectual²⁶ la cual se refiere a la apropiación de las ideas creativas de alguna mujer o plagio (Guibert & Román, 2018; Izquierdo & Atristan, 2019).

²⁶ La violencia intelectual, plagio o *bropiating*, es un tipo de violencia simbólica. La palabra proviene del inglés “bro”, de hermano y “appropriating”, apropiarse. Es una práctica a través de la cual los hombres se apropian de las ideas, inventos o propuestas de las mujeres, llevándose el crédito por ellos.

Es necesario señalar ahora que el concepto de generación que prima en este trabajo concierne a grupos de mujeres que guardan un intervalo de tiempo particular (Caballero, 2004; Sánchez y Díaz, 2005; en Sáez, 2009) que no tiene nada que ver con asuntos demográficos sino con el tiempo que existe entre el nacimiento de la primera y la última integrante de cada una de las generaciones (Leccardi & Feixa, 2012). En esta investigación los intervalos dependieron de los rangos de edad que establecí para formar a los tres grupos y de las edades de las integrantes. Lo cual puede explicar, por ejemplo, en una generación hay un intervalo de dos años, de diez o de 15 años.

Se comparte con Ortega y Gasset (1992; 1994) el hecho de que las generaciones no siempre tienen un límite bien marcado que las diferencie a unas de las otras y que incluso transitar de una generación a otra no necesariamente es motivo de crisis. En este trabajo se acepta también que cada vez es más frecuente que compartan el mismo tiempo histórico varias generaciones, lo que las hace entonces ser contemporáneas. Así, las generaciones de las académicas debido a la misma interacción social, se van anclando las unas con las otras y es lo que da sentido de continuidad. Incluso si las académicas debido a sus propios intereses generacionales conciben al mundo de manera distinta, de todas formas, comparten el mismo mundo a través del tiempo histórico en el que están (Ortega y Gasset, 1992; 1994).

También se comparte que puede haber fricciones entre las coetáneas, es decir que puedan surgir conflictos entre las académicas que tengan la misma edad cronológica o entre éstas y las de generaciones distintas. Se pueden desaprobado algunas conductas por considerarse anticuadas o demasiado modernas, sobre todo las generaciones que se encuentran en los extremos, dejando a aquellas que se encuentran en medio, entre la duda de dar el paso hacia el frente y unir sus fuerzas con las más jóvenes o bien, está la posibilidad de conservar las enseñanzas del pasado (Ortega y Gasset, 1992; 1994) y reproducir las enseñanzas de reproducción social. Esto conduce a reflexionar acerca de la necesidad que sienten las académicas jóvenes cuando externalan la importancia de contar con una mentora en sus primeros años de docencia y cómo cuando tienen ese apoyo, el desenvolvimiento profesional es fluido y pueden consolidar con mayor facilidad sus carreras como docentes (Guibert & Román 2018; Izquierdo & Atristan, 2019).

El propósito del presente trabajo fue averiguar si existen cambios o continuidades en las diferentes manifestaciones de desigualdad, discriminación, subordinación, explotación y

violencias en las trayectorias y transiciones de vida de tres generaciones de académicas de la Universidad Autónoma Metropolitana ubicada en la Ciudad de México.

En el trabajo se exploró la relación que existió entre las biografías de las profesoras con la trayectoria académica que dató de la formación como estudiante hasta el ejercicio profesional, por lo que también se estudió de manera tangencial, la familia y los aspectos macro. La intención de la investigación fue dar cuenta de cuáles fueron las condiciones que enfrentaron tres generaciones de académicas universitarias, desde su etapa como estudiantes, hasta la consolidación académica. En el entendido de que cada biografía es una síntesis cultural que refleja tanto la influencia que ejerce el contexto sociocultural en las trayectorias de vida y también cómo a raíz de las elecciones y acciones que tomaron frente a situaciones personales, sociales e institucionales, se considera que las académicas universitarias contribuyen también al cambio social. A continuación, se observan los objetivos y las preguntas de investigación.

3. 1.1 Las preguntas de investigación

Pregunta general:

¿Cuáles son las experiencias y significados asociados a las trayectorias académicas de tres generaciones de mujeres adscritas como profesoras de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana?

Preguntas secundarias:

- a) ¿Cómo fueron las experiencias de las mujeres académicas en el proceso de formación que antecede a la inserción laboral en la universidad para las tres generaciones?
- b) ¿Cuáles son las principales dificultades y oportunidades sociales, económicas y culturales que las mujeres de tres generaciones enfrentaron en su trayectoria académica?
- c) ¿Cómo se articulan las trayectorias familiar y académica con la construcción de la identidad de género en las tres generaciones de mujeres?
- d) ¿Cuáles son los significados asociados a la práctica académica de estas mujeres?
- e) ¿Cuáles son los hitos en el curso de vida de las mujeres que se articulan con la trayectoria académica?

- f) ¿Cuáles han sido las manifestaciones de violencia que han experimentado las participantes a lo largo de su trayectoria como estudiantes y dentro de su labor como académicas?
- g) ¿Cuáles son las similitudes entre las trayectorias académicas de las tres generaciones de académicas?
- h) ¿Cuáles son las diferencias entre las trayectorias académicas de las tres generaciones de mujeres que participan en este estudio?

3.1.2 Los objetivos de investigación

Objetivo general

El objetivo central de esta investigación fue la contrastación de las experiencias en las continuidades y transiciones vivenciales de tres generaciones de académicas de tiempo completo de la UAM, bajo el supuesto de que sus vidas están moldeadas por los cambios sociohistóricos e institucionales y cómo frente a estas mismas influencias contextuales los hitos que enfrentan cada una de las mujeres durante su trayectoria académica afectan sus biografías.

Objetivos específicos:

- a) Explorar los procesos de formación estudiantil previos al desempeño académico.
- b) Indagar sobre los factores que facilitaron y dificultaron las trayectorias académicas.
- c) Comprender la manera en que las trayectorias de las académicas están atravesadas por la división sexual del mundo y del trabajo.
- d) Explorar el significado que las mujeres de este estudio le asignan a su desempeño docente.
- e) Averiguar sobre los acontecimientos personales y sociales que interfirieron en las trayectorias académicas.
- f) Profundizar sobre las experiencias de violencia que han enfrentado las participantes en su faceta estudiantil y como docentes.
- g) Reflexionar sobre las diferencias y similitudes que existen en las trayectorias de tres generaciones de académicas.

3.2 La justificación

Las razones por las que se consideró necesaria la investigación respecto a las trayectorias de vida de las mujeres académicas, se basan en que las condiciones en las que se encuentran las mujeres no obedecen a un destino predeterminado, sino que éste puede cambiar. Un estudio sobre las trayectorias de tres generaciones de mujeres permite observar tanto los eventos socioculturales, como las diferentes respuestas femeniles ante las delimitaciones institucionales, sociales, culturales, etc., que puede tener una mujer como actora de su propia vida pese al limitado campo de acción en el que se encuentra. Es decir, por un lado, podemos observar cómo la dinámica vida social está influenciada por factores macro y por el otro lado, se puede demostrar que las mujeres son sujetas reflexivas y actuantes.

El hecho de que se pueda mostrar a las mujeres haciendo uso de su capacidad de agencia contraviene en muchos sentidos el concepto esencialista con el que suele asociarse al concepto mujer. Lo que a su vez tira por la borda las razones que se han dado para justificar las condiciones de opresión, desigualdad, invisibilidad, etcétera, en la que se ha mantenido al género femenino para que no solo no se acercara a la creación del conocimiento, sino también para que se mantenga en un lugar de subordinación.

Entre las aportaciones de este estudio se destacaron que, desde el feminismo, las condiciones antes descritas que experimentan las mujeres han sido una problemática social que requiere en primer lugar de una explicación para las mujeres para que consecuentemente, se encuentren las medidas pertinentes que puedan cambiar dicha situación (Harding, 2002). Esta investigación a la vez, mostró que las participantes no fueron víctimas pasivas sino mujeres que lucharon por sus derechos frente a las discriminaciones por sexo que han enfrentado de diversas maneras (Ames & Correa, 2018; Guibert & Román. 2018; Izquierdo y Tristán, 2019) pese a las importantes aportaciones que han hecho al conocimiento. Tanto como el incongruente crecimiento del ingreso de la matrícula estudiantil femenina en relación con las oportunidades de desarrollo laboral, académicamente hablando, puesto que sin importar que las mujeres sean mayoría en la matrícula universitaria, la desigualdad numérica respecto a la planta académica, es evidente como parte de la discriminación femenina en las universidades. Es necesario también señalar que el esfuerzo de las mujeres investigadoras no es reconocido puesto que las mujeres académicas representan menos de la mitad de la planta

académica a nivel nacional (41%), y la brecha se hace más extensa cuando se trata de participar en programas de estímulos, donde las mujeres no llegan ni al 12% en el nivel más alto del SNI (Pacheco, 2020). Como tampoco son congruentes los organigramas universitarios que dan cuenta de que la situación de subordinación de las académicas es similar en las universidades locales y de otras latitudes, ya que siguen siendo las mujeres las que ocupan los escalafones más bajos en las categorías, sin importar que cuenten con mayores grados de estudios que los hombres (Martínez, 2015, Ordorika, 2015, Pastor, Pontón y Acosta, 2017). Los mismos datos de la antigüedad en la docencia y en la permanencia en las becas y programas de estímulo son los ejemplos más contundentes de la exclusión femenina en los mismos.

Así pues, como menciona Harding, las mujeres requieren de explicaciones que se den acerca de lo que experimentan desde sus diversos lugares, sociales, étnicos, religiosos, generacionales, de tal manera que sus propias experiencias fueron en este trabajo, la referencia de la realidad que se analizó (Harding, 2002). Por lo tanto, este trabajo fue importante para la Psicología Social porque a través de las trayectorias de preparación educativa así como las de inserción y desarrollo profesional como docentes e investigadoras, mostró que, así como los factores sociales estarían imbricados en las biografías de las mujeres de esta investigación, estas actoras sociales han respondido de diversas maneras a dicha influencia social para construir sus trayectorias, desplegando durante el proceso diversos recursos psicológicos, emocionales y cognitivos. De tal manera que se pretendió poner en evidencia que los prejuicios propios de la ideología patriarcal que alcanzan también a las universidades y al conocimiento institucionalizado no son una realidad irrefutable, sino que se pueden modificar y el primer paso para ello fue exponerlos de manera crítica.

3.3 Metodología y procedimiento, un acercamiento a la investigación feminista

La vida de una persona es un continuo flujo de eventos irrepetibles, cuya cadencia se engrana en la trayectoria de las demás personas en contextos sociohistóricos dinámicos. La vida diaria es el escenario donde se llevan a cabo procesos psicológicos y simbólicos que no pueden medirse y tampoco predecirse mediante métodos estandarizados. Por lo tanto, para responder a la pregunta ¿Cuáles son las experiencias y significados asociados a las trayectorias

académicas de tres generaciones de mujeres adscritas como profesoras de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana? fue necesario utilizar un método que permitiera conocer a las mujeres académicas en el contexto de su pasado y en las condiciones en las que se encontraban proyectándose por su puesto, hacia el futuro. Ya que tanto la historicidad como el contexto demuestran sí, el tipo de sociedad a la que pertenecemos y también el tipo de problemáticas vigentes (Harding, 2002)

Dado que las trayectorias de las participantes fueron procesos que estaban llenos de vivencias de distinta índole, como el propio desarrollo de su profesión, la cual se basa en la producción y reproducción del conocimiento a partir de un ejercicio de interacción, donde tanto las académicas como el alumnado construyen conocimiento y se reconstruyen a la vez; da lugar a un despliegue subjetivo cuyas sedimentaciones no pueden ser cuantificables como tampoco lo fueron las expresiones de emociones y sentimientos que se manifestaron al evocar sucesos de diferente calibre como los hitos ya fueran positivos o negativos para las participantes.

Como los métodos que se utilizan para estudiar a las personas influyen en la forma en que ellas mismas se perciben, en este trabajo lo que se pretendió fue recuperar el aspecto humano de la vida social, llegar a conocer en lo personal a las académicas, experimentar con ellas lo que sintieron en su lucha cotidiana en la sociedad. Conocer a través de sus comparticiones lo que para ellas fue la belleza, el dolor, la fe, el sufrimiento, la frustración y el amor, cuya esencia se perdería a través de una encuesta. Lo que se buscó en esta investigación fue empatizar con la vida interior de las académicas y vivir sus luchas morales, sus éxitos y fracasos durante sus trayectorias y transiciones en la academia y en el mundo experimentar sus vivencias, acciones y sentimientos. Saber lo que sintieron cuando evocaron las vivencias familiares, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y también cuando manifestaron sus aspiraciones. Ahí reside la riqueza que el feminismo reconoce en las experiencias (positivas y negativas) de las mujeres, dado que son recursos analíticos que pueden evidenciar sus necesidades y también sus propias resoluciones (Harding, 2002).

Aunque las investigaciones en torno a las académicas universitarias de distintas generaciones han incrementado de manera reciente, hace falta más información sobre temas complejos como la identidad y otros procesos subjetivos que no se pueden aprehender por métodos convencionales. Como el método cualitativo se aleja de la institucionalización, de

la normalización y sobre todo de la homogeneización de las conductas, me permitió mirar a las sujetas como actoras cuya capacidad de agencia se puso de manifiesto ante diversas situaciones que se presentaron en su trayectoria vital. Por un lado, pude conocer los recursos personales de las mujeres académicas y aquellos de los que echaron mano del propio contexto y del tiempo histórico en el que vivieron. Por otro lado, con el método cualitativo pude mirarlas como actoras de un tiempo y espacio histórico, y no de manera individualista y patologizada. En cambio, traté de comprenderlas como personas que reaccionaron ante las vicisitudes de la vida, la cual fue dinámica y por lo tanto distinta de una generación a otra, por eso es por lo que no pensé en que las reacciones ante eventos similares, tuvieran que ser idénticas, esperables o supuestas.

Uno de los cuidados que tuve a partir de Harding, fue evitar la universalización de la mujer. Trate al mismo tiempo de rescatar patrones por generación, destacar también las individualidades a modo de excepción para no caer en el riesgo del reduccionismo patriarcal y positivista (Harding, 2002). Fue fundamental averiguar acerca de los significados que la realidad cobró para las académicas y la forma en que se vincularon con sus prácticas, y esto solo se pudo hacer con la metodología cualitativa y feminista. Dado que las trayectorias de las académicas estuvieron atravesadas por la ideología patriarcal y sus diferentes manifestaciones sociales (Harding, 2002; Faccio & Fries, 2005). Desde la infancia y aún antes de nacer, a las mujeres se nos categoriza a partir de las diferencias sexuales y toda la connotación simbólica que ello refiere en una sociedad sexista como la mexicana.

Para acercarme a esos temas, fue necesario dejar de lado mis preconcepciones y ver al mundo desde las vivencias de las participantes, como si éstas apenas estuvieran ocurriendo. De tal manera que se fueran entretejiendo los conceptos heredados de la ideología feminista para comprender e interpretar, en lugar de “clasificar” o analizar las trayectorias de las mujeres que participaron y también las transiciones que se derivaron de las decisiones que tomaron respecto a las experiencias que tuvieron a lo largo de los años; como los eventos de violencia física y sexual y las formas en que enfrentaron dichas situaciones, a partir de lo que culturalmente pudieron hacer al respecto, pues dependió mucho la época en que las vivieron.

La metodología cualitativa entonces, además de pretender conocer y comprender la realidad del objeto de la investigación, toma en cuenta también las intencionalidades y el significado de estas, puesto que no siempre son explícitos los discursos acerca de las

percepciones, sentimientos y opiniones, pero todo ese contenido fue de gran riqueza para la investigación. Los lenguajes no fueron solo discursivos. El llanto, los silencios, el énfasis, las risas, los cambios abruptos del tema, fueron intencionalidades valiosas para el conocimiento, además de que también ayudaron a reflexionar sobre las propias formas de interactuar durante las entrevistas, por poner solo un ejemplo de la riqueza que proveen los métodos cualitativos en la construcción del conocimiento.

3.3.1 El diseño metodológico

Los métodos cualitativos de recolección de información tales como las entrevistas semiestructuradas a profundidad son medios a través de los cuales se puede llevar a cabo el análisis de las trayectorias que en este trabajo interesan (Blanco, 2011).

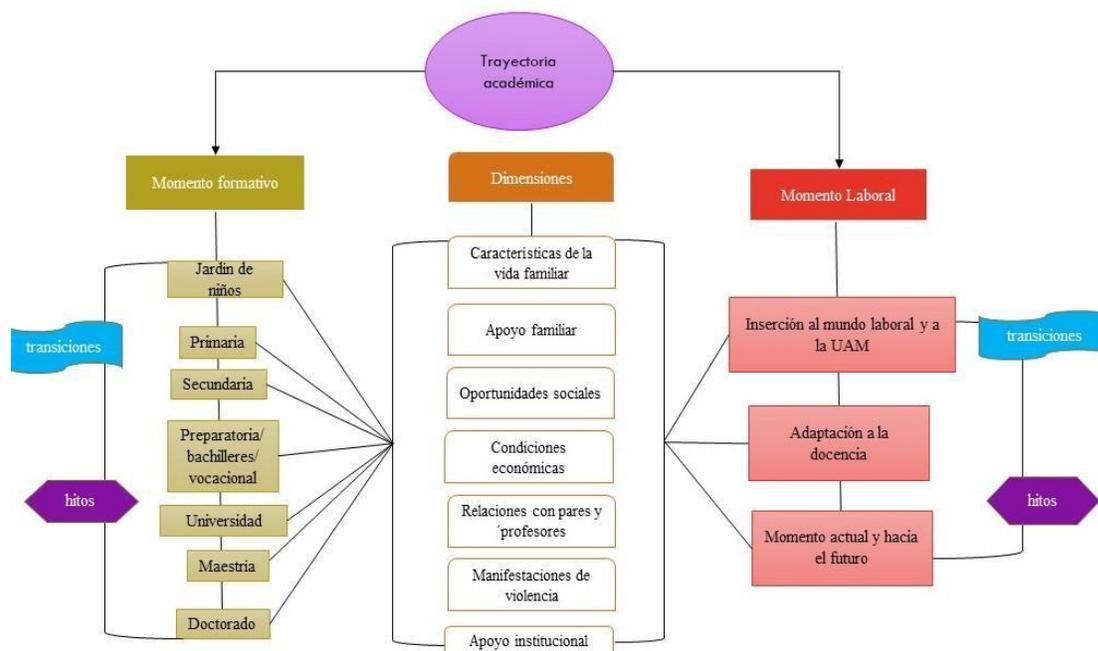
En cuanto a la entrevista en profundidad, esta es una herramienta cualitativa y por lo tanto sensible a través de la cual se pueden adquirir conocimientos sobre la vida social, de manera flexible y dinámica, mediante encuentros cara a cara entre la entrevistadora y la informante. Encuentros que están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen en este caso, las académicas, respecto de sus vida, experiencias o situaciones, las cuales son expresadas por sus propias palabras.

La relevancia que tuvo la entrevista en profundidad fue el aprendizaje sobre lo que les resultó importante a las informantes, como el sentido que le dieron a las cosas, sus perspectivas y definiciones del lugar en el que su propia condición de género las sitúa. Desde su lugar y no del de la investigadora fue posible analizar cómo a lo largo del tiempo las participantes han transformado la concepción de sí mismas, su colaboración con su contexto y el valor que le atribuyeron a sus esfuerzos, a sus avances, a la manera en que vivían y también la forma en que se proyectaban hacia el futuro. Las voces de las académicas dieron cuenta de la forma en que se integran a la vida social, a un mundo intersubjetivo compartido con otras personas. Se pudo percibir también, por supuesto, la presencia de la ideología social que prima en nuestra sociedad y cómo es que influía en sus vidas -guiándolas, regulándolas y controlándolas (Berger & Luckman, 1967).

Para poder responder las preguntas que dieron sentido a esta investigación, ahondé acerca de la formación académica de las participantes y de su trayectoria laboral. Dos momentos en los que las transiciones e hitos que tuvieron lugar, matizaron su desempeño

estudiantil y profesional u originaron virajes imprevistos en su vida. De acuerdo con el primero momento, la formación educativa es un proceso que en México incluye a la educación básica, la educación media superior que ya es obligatoria en nuestro país, y los estudios superiores o universitarios. Si bien este proceso indica continuidad, ésta no necesariamente es inmediata (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Esquema de los momentos y dimensiones a explorar en la trayectoria académica.



Cuadro 1. Esquema de los momentos y dimensiones a explorar en la trayectoria académica

Fuente: elaboración propia a partir del diseño metodológico.

El cuadro anterior muestra que en este estudio además del momento formativo, también se abordó el momento laboral, que se dividió en el proceso previo al ingreso como académicas de la UAM, el momento de la contratación definitiva y finalmente el momento actual y su proyección hacia el futuro. En el centro del esquema, se describen dimensiones a explorar, dado que las biografías están vinculadas a otras trayectorias, a la familia principalmente, de manera tangencial exploré temas relacionados al grupo primario y su dinámica, a las relaciones entre pares y a cuestiones reproductivas para saber cómo estas dimensiones se articularon con la construcción de la identidad de género (Rocha, 2009) de las académicas y sus biografías también tomaron sentido.

También fue necesario averiguar cómo pese a una sociedad patriarcal cuyos mandatos sexistas de desigualdad y exclusión (Facio & Fries, 2005), las académicas pudieron desenvolverse en espacios sociales constreñidos por la misma cultura hegemónica y conservadora (Scott, 2001), las académicas en todo su desarrollo estudiantil y profesional han tomado decisiones que “marcaron” su trayectoria, incluso las han llevado a romper expectativas en torno a lo que se espera de las mujeres tradicionales; lo cual se puede observar a través de las distintas generaciones.

3.3.1.1 La entrevista a profundidad

Para poder abordar el complejo entramado en el que se desarrollaron las trayectorias de las académicas fue necesario hacerlo mediante una entrevista a profundidad y a través de preguntas lo suficientemente abiertas que abordaron los temas específicos de interés, cuidando de no guiar o incidir en el tipo de respuestas. Aunque fue necesario redactar una guía de entrevista, previamente con preguntas que abordaran los temas de forma ordenada, siguiendo el esquema antes descrito que surgió de los objetivos de esta investigación. Las participantes estuvieron en toda la libertad de responderlas al compás de la conversación. Así pues, la guía de entrevista, que se muestra íntegro en el Anexo 1 de este documento, se basó en dos ejes principales que interesó conocer: el momento formativo y el momento laboral, los cuales incluyen subdimensiones que, al haber sido exploradas, permitieron responder a las preguntas principal y secundarias de este trabajo.

3.4 El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana

Esta investigación centra el interés en lo que tienen qué decir las académicas universitarias que están adscritas a la Universidad Autónoma Metropolitana, la cual se creó en México en medio de una situación crítica a nivel social. Después de los eventos de 1968 y 1971, donde centenares de estudiantes fueron abatidos por las fuerzas públicas, lo que dejó claro la postura autoritaria y represora del gobierno federal de esos años; el entonces presidente Luis Echeverría Álvarez, trató de ganarse la confianza social a través de la inversión gubernamental en distintos proyectos educativos. Uno de ellos fue reformar los estudios de educación básica, normalista y para adultos. Creó diversas instituciones a nivel media

superior en distintos estados, tecnológicos y universidades autónomas estatales donde se impartiera educación enfocada a las actividades económicas primarias, tales como la pesca y la agricultura (Martíñón, 2020).

También elevó las partidas presupuestales para la UNAM y el IPN. De tal manera que la UNAM empleó esos recursos económicos para crear sus Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), la Universidad Abierta y a Distancia. Por otro lado, también se crearon los Colegios Nacionales de Educación Profesional (CONALEP), donde se prepara a los jóvenes después de la educación básica, pero dichas instituciones no lograron erradicar el problema de la falta de instancias en donde los jóvenes pudieran proseguir con sus estudios superiores (Martíñón, 2020) puesto que cada año había jóvenes de las opciones educativas que había. Por tal motivo se creó una universidad que no tuviera bachillerato y un bachillerato que no tuviera universidad.

Representantes de la UNAM, IPN, SEP y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propusieron crear los Colegios de Bachilleres y de la Universidad Metropolitana Autónoma de la Ciudad de México, en 1973. Una vez aprobado el proyecto, a las instituciones antes mencionadas se les unió El Colegio de México y el CINVESTAV para diseñar las características de la nueva universidad, buscar los lugares para erigirla y conseguir los recursos para su funcionamiento (Martíñón, 2020).

Finalmente, en diciembre del mismo año, el Congreso de la Unión aprobó la Ley Orgánica de la **Universidad Autónoma Metropolitana** que se publicó en El Diario Oficial de la Federación, con fecha 17 de diciembre de 1973, en su tomo número 32, y fue la ANUIES la que se encargaría de presentar públicamente a las nuevas instituciones educativas. En enero del año siguiente, en 1974 se nombró al que sería el primero rector, el Ing. Pedro Ramírez Vázquez y para marzo de ese mismo año la UAM ya contaba con su primer edificio destinado como oficinas administrativas, en lo que ahora es la sede de la Rectoría General (Martíñón, 2020).

De acuerdo con la Ley Orgánica de la UAM, la Universidad es una organización descentralizada, autónoma y posee la facultad para realizar sus actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura. Al inicio de sus funciones, la UAM contaba con tres Unidades distribuidas en la Ciudad de México: la Unidad Azcapotzalco, la Unidad Iztapalapa y la Unidad Xochimilco. Es la primera universidad que tiene un mayor número de profesores-

investigadores de tiempo completo con Doctorado y es la segunda en tener un mayor número de investigadores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (UAM, 2020).

Los principales objetivos de la UAM era resolver el problema de la matrícula estudiantil y poner en práctica nuevas formas de organización académica y administrativa. A través de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana, la institución se creó como un organismo descentralizado y autónomo, con la facultad para realizar actividades de investigación y difusión de la cultura conforme a los principios de libertad de cátedra y de investigación. Se estableció una organización en unidades universitarias integradas éstas por divisiones y departamentos académicos. Dentro de las novedades que instituyó la UAM fueron: el sistema trimestral, pago de cuotas, apoyo financiero y se eliminó el requisito de examen profesional para la titulación de la licenciatura (UAM, 2020).

Desde su fundación, a diferencia de lo que ocurre en la UNAM y en el IPN que se organizan en torno a facultades, la UAM se ha desarrollado por el principio de desconcentración funcional y administrativa. Se construyó en Unidades Académicas las cuales tienen la responsabilidad de cumplimentar las tareas sustantivas de la institución y la suficiente autonomía para administrarse, organizarse y resolver sus problemáticas. La Rectoría General funciona como piedra angular y gestora de las políticas y recursos necesarios (López, et al, cit., en Martiñón, 2020; pág:6).

La institución universitaria además ha impulsado la figura del profesor-investigador, del esquema académico departamental, de la organización de investigación por áreas y del reconocimiento e institucionalización de prácticas administrativas de apoyo académico. A partir de las crisis de 1980 en México, la UAM diseñó e implementó programas de planeación universitaria, además, a raíz de los sismos de 1985, se hizo necesaria la colaboración de la universidad con el Estado, la industria y la sociedad para crear programas de servicio social, asesoría técnica y tecnológica y proyectos académico-científicos dirigidos al desarrollo inteligente del sistema de educación superior.

Dentro del personal definitivo que conforma la UAM se encuentran 3,088 académicos, 2,776 son de tiempo completo, 168 de medio tiempo y 144 de tiempo parcial. 384 de los cuales cuentan con Licenciatura, 24 con Especialización, 898 con Maestría y 1,782 cuentan con Doctorado. Del total del personal académico por género 1931 son varones y 1157 son mujeres. El grupo etario predominante se encuentra en el rango de los 60 a los 65

años mientras que la antigüedad predominante está entre los 36 y 40 años de antigüedad. Las Unidades que cuentan con más profesorado son las Unidades Azcapotzalco con 1,016, Xochimilco con 941 e Iztapalapa con 892 integrantes; seguidas de Cuajimalpa con 166 y Lerma con 73 académicos.

En cuanto a la distribución del profesorado por Unidades en Azcapotzalco la División de Ciencias Básicas e Ingeniería tiene 402 académicos, 373 en la División Ciencias Sociales y Humanidades y 241 en la División Ciencias y Artes para el Diseño con 241. En la Unidad Iztapalapa la División con más adscritos es la División de Ciencias Sociales y Humanidades con 354, seguida de la División Ciencias Básicas e Ingenierías y Ciencias Biológicas y de la Salud con 249. En la Unidad Xochimilco existen 393 profesores en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, 383 en la División Ciencias Biológicas y de la Salud y 65 en la División Ciencias y Artes para el Diseño. En Cuajimalpa existen 61 docentes en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, 53 en la División de Ciencias Naturales e Ingeniería y 52 en la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. En la Unidad Lerma hay 32 profesores en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, 21 en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería y 20 en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud. En cuanto al personal académico que forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, la Unidad Azcapotzalco tiene 244 integrantes, la Unidad Iztapalapa 475, la Unidad Xochimilco 247, Cuajimalpa 118 y Lerma 51 (Fuente: agenda estadística UAM, 2019).

Como se ha expuesto hasta este momento, metodológicamente ha sido pertinente centrar el estudio en las académicas que estén adscritas a las Unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, porque son las Unidades pioneras de la UAM.

3.4.1 La UAM- Unidad Azcapotzalco

El 11 de noviembre de 1974 la Unidad Azcapotzalco abrió sus puertas con el objetivo de formar profesionistas en las ciencias básicas e ingeniería, las ciencias sociales y humanidades y las ciencias y artes para el diseño. La planta académica de la Unidad Azcapotzalco constaba de cinco integrantes incluido el rector de la Unidad. No se tenía la certeza del terreno en el que se construirían las instalaciones. Desde la planeación de las unidades de la UAM, se buscó que estuvieran ubicadas en zonas con las que las disciplinas que se impartirían se

relacionaran además la distribución de las Unidades beneficiaría a habitantes circundantes que, en su calidad de alumnos, no invertirían mucho tiempo en su traslado (González, 1982).

La UAM-Azcapotzalco está ubicada al norte de la CDMX, en la alcaldía del mismo nombre, que constaba al momento de la investigación con una población de 400,161 habitantes, distribuida en una dimensión geográfica de 33.6km² y la densidad poblacional es de 11,909. 55 habitantes por kilómetro cuadrado. Colinda con el Estado de México y para llegar a la UAM-Azcapotzalco se puede hacer con todos los que existen en la CDMX. En la demarcación hay complejos industriales como Vallejo, Ferrería y hospitales de gran magnitud grandes zonas habitacionales en las cuales, habitan una buena cantidad de estudiantes (González, 1982). Desde la apertura de la UAM, se consideró que podría influir en la zona aledaña a través de la derrama económica que genera una institución educativa (González, 1982).

Mapa 1. Ubicación de la UAM Azcapotzalco



Fuente: UAM-Azcapotzalco, 2021.

La Unidad dirige sus esfuerzos a formar profesionistas en Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias y Artes para el Diseño (CAYD). Los estudios de posgrado están dirigidos también a formar profesionales e investigadores de

alto nivel académico. Los planes y programas de estudio están en constante actualización. La unidad tiene 26 edificios, 210 salones de enseñanza teórico-práctica, 139 laboratorios y talleres. Salas de audiovisión, centro de cómputo, gimnasio, canchas de fútbol y tenis, cafetería, librería, biblioteca, servicio médico y protección civil.

La sede Azcapotzalco atiende a 14 mil 227 estudiantes por trimestre; 39.7% en CBI, 39.1% en CSH y 21.2% en CYAD. En el 2019 ingresaron a la División de CBI 1105 alumnos varones y 451 mujeres; a CSH 645 hombres y 786 mujeres y a CAYD 392 hombres y 335 mujeres. Los rangos de edad fluyeron entre menos de los 17 años y hasta más de los 45 años. El porcentaje de mujeres que cursan estudios de posgrado fue de 35.13 % (COPLAN, 2020), es pertinente mencionar que son las mujeres las que tienen mayor eficiencia terminal en posgrado con un 59.1% (Arroyo, 2019). La planta académica como se ha dicho anteriormente es de 1033 integrantes de los cuales las mujeres representan el 32.3%; por División, en Ciencias Básicas e Ingeniería se concentra al 40.8% de la planta académica con 421 varones y 102 mujeres. En CSH los hombres son 371 conformando el 61.2% y las mujeres solo suman el 38.8%; mientras que en la División CYAD reporta 241 integrantes de los cuales el 63.5% son hombres y las mujeres ascienden al 36.5% (Arroyo, 2019).

3.4.2 La UAM- Unidad Iztapalapa

La Unida Iztapalapa de la UAM, fue la primera en iniciar labores el 30 de septiembre de 1974, con la finalidad de formar profesionistas centrados en la investigación científica. En la actualidad se considera como la unidad más completa cuyo dinamismo se ha podido acoplar a las necesidades cambiantes de los nuevos acontecimientos científicos, sociales y culturales. El predio que se seleccionó para edificar las instalaciones consta de 177,955m², al oriente de la actual Ciudad de México, en la alcaldía de Iztapalapa; lugar que resultaba idóneo por la creciente urbanización y por el asentamiento de pequeñas y medianas empresas (UAM-Iztapalapa, 2020). La alcaldía Iztapalapa tiene una población de 1,827,867 habitantes; de la cual las mujeres representan el 51.9%. La media de edad de la población es de 31 años. El rango de edad donde se concentra el mayor porcentaje de la población es entre los 20-24 años (8.8%) donde las mujeres representan el 8.4%. El territorio de la alcaldía consta de 116.13km², con una densidad de 15 635. 80 hab/km² .

Falta número de croquis y título

Mapa 2. Ubicación de la UAM Iztapalapa



Fuente: UAM-Iztapalapa, 2021

El diseño de las instalaciones muestra a edificios independientes, a diferencia de la unidad Azcapotzalco y Xochimilco cuyos edificios están interconectados. La edificación se llevó a cabo en seis etapas que comenzaron en la década de 1970 y concluyeron en 1990 cubriendo un total de 100 mil metros cuadrados en los que se encuentran 30 edificios; a mediados del año 2003, se sumó al complejo universitario un predio de 40 mil metros cuadrados conocido como “el gallito”, que permitió expandir la superficie de la unidad (UAM-Iztapalapa, 2020).

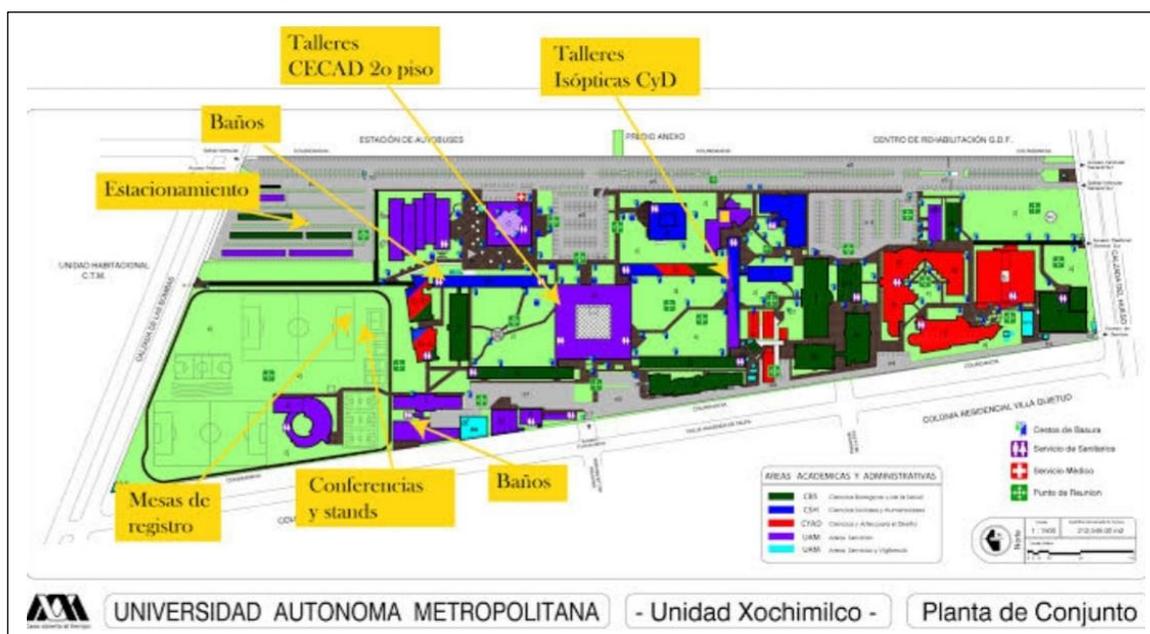
Para el 2018, del total de 15,511 alumnos activos, el total de la matrícula estudiantil que más alumnos registró fueron aquellos pertenecientes a la División de CSH con más de 4 mil alumnos (43%) durante los tres trimestres en contraste a las Divisiones de CBI (29%) y CBS (28%), las cuales registraron cada una a 3 mil 200 alumnos en promedio. Cabe señalar que los datos tomados del informe emitido por el entonces rector de la unidad Iztapalapa, no indica las cifras de alumnas y alumnos (Díaz, 2018).

3.4.3 La UAM-Unidad Xochimilco

Las funciones de la Unidad Xochimilco, comenzaron el 11 de noviembre de 1974. La unidad Xochimilco es un lugar privilegiado para la generación y distribución de la investigación

básica aplicable; a través de la formación de capacidades y valores del alumnado, del personal administrativo y de la planta académica. A diferencia de las más Unidades de la UAM, donde la enseñanza se imparte a través del método expositivo por parte de las y los académicos, quienes relacionan las actividades académicas con problemas concretos de la realidad; en la UAM-Xochimilco, se implementa el Sistema Modular, cuyo objetivo es dirigir el conocimiento al servicio del desarrollo social y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y a la conservación del medio ambiente (De León, 2019).

Mapa 3. Ubicación de la UAM Xochimilco



Fuente: UAM-Xochimilco, 2021.

El sistema modular es una unidad de enseñanza aprendizaje integral, donde los contenidos temáticos, experimentos, prácticas e investigaciones bibliográficas y de campo, seminarios, conferencias y técnicas audiovisuales, son organizadas en torno a la resolución de problemas concretos de la realidad, los cuales, después de valorar la importancia que tiene solucionar los mismos, para la propia sociedad implicada y el análisis de la viabilidad para su abordaje educativo, se convierte en el objeto de transformación (UAM, 2020).

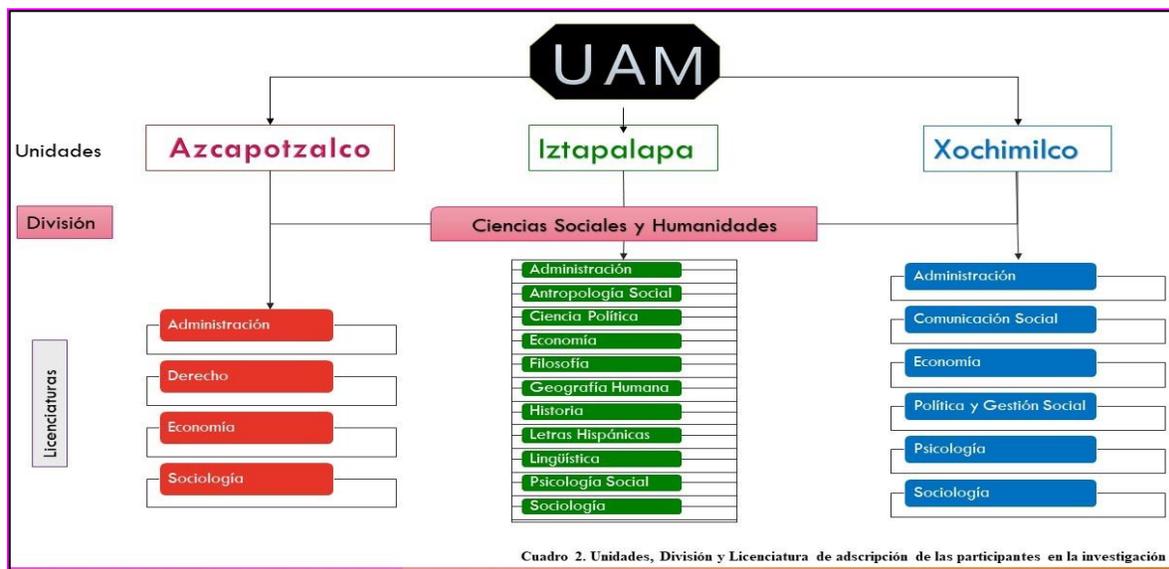
En el 2019 ingresaron a la UAM-Xochimilco 3,786 alumnos. De los 427 aceptados en la División CYAD, 156 fueron mujeres; en la División de CBS de los 829 alumnos, 564 fueron mujeres y en la División CSH de los 755 alumnos, 454 fueron mujeres. A nivel posgrado en la División CYAD, hubo un total de 59 mujeres frente a 43 varones; en cuanto

a la División de CBS hubo un total de 198 mujeres frente a 124 hombres; en la División CSH hubo un total de 210 mujeres frente a 174 varones. La misma línea sigue en cuanto a los egresos de posgrado, ya que en la División CYAD se graduaron 10 mujeres y tres varones; en CBS hubo 46 egresos femeninos por 13 masculinos mientras que en CSH egresaron 48 mujeres y 28 varones (De León, 2019).

3.5 Población y estrategia de muestreo

La Universidad Autónoma Metropolitana organiza las áreas de conocimiento por Divisiones, las cuales pueden variar dependiendo de la Unidad de que se trate. La División de Ciencias Sociales y Humanidades es la única que existe en todas las Unidades de la UAM, por eso decidí enfocarme en las académicas que se desempeñen en dicha División. Ver cuadro 2.

Cuadro 2. Unidades, División y Licenciaturas de adscripción de las participantes en la investigación



Fuente: elaboración propia a partir del portal general de la UAM, 2021.

Como se puede apreciar en el cuadro 2, las mujeres que forman parte de esta investigación pertenecen a la UAM-Azcapotzalco, UAM-Iztapalapa o UAM-Xochimilco. Uno de los criterios que se les pidió cubrir a las académicas participantes fue que se desempeñaran en por lo menos una de las licenciaturas que en el caso de la Unidad Azcapotzalco son:

Administración, Derecho, Economía o Sociología. De la Unidad Iztapalapa, ya fuera de Administración, Antropología Social, Ciencia Política, Economía, Filosofía, Geografía Humana, Historia, Letras Hispánicas, Lingüística, Psicología Social o Sociología. En cuanto a la Unidad Xochimilco, las mujeres debieron impartir clases en Administración, Economía, Psicología o Política y Gestión Social.

Otro de los requisitos que debían cubrir las participantes se refiere al de la generación. A partir de la literatura revisada acerca de los estudios realizados con tres generaciones de profesoras, abrí los rangos de edad para poder identificar diferencias más contundentes. De tal manera que establecí tres grupos de mujeres que conformarían la primera, segunda y tercera generación (ver tabla 1).

Tabla 1. Composición de las tres generaciones de académicas participantes en la investigación

| Generación | Especificaciones |
|-------------------|----------------------------------------------------|
| Primera | Académicas mayores de 60 años de edad en adelante. |
| Segunda | Académicas entre los 46 y 59 años de edad. |
| Tercera | Académicas menores de 45 años de edad. |

Un elemento más fue que las mujeres académicas debían contar con la contratación de tiempo completo e indeterminado o definitivo, con la finalidad de que pudieran compartir sus experiencias de inserción, adaptación y desarrollo profesional. Esta investigación tuvo como expectativa entrevistar a tres académicas por generación, de cada una de las unidades participantes.

La muestra de este estudio fue intencional, tomando en cuenta los criterios establecidos previamente para este estudio y que permitieran el alcance de los objetivos del mismo. Sin embargo, la expectativa no se cumplió ya que estuvo sujeta a la disponibilidad de las profesoras, a las condiciones de confinamiento debido a la pandemia y también a la falta de

representatividad de todos los grupos de generaciones en las distintas unidades. De tal manera que la composición final de la muestra fue como se describe en la Tabla 2, en la cual se expone el número de entrevistas por Unidad y generación realizadas para esta ocasión.

Tabla 2. Concentrado de la muestra por unidad y generación.

| Generación | Azcapotzalco | Iztapalapa | Xochimilco | Total |
|----------------|--------------|------------|------------|-----------|
| Primera | 6 | 5 | 4 | 15 |
| Segunda | 1 | 1 | 6 | 8 |
| Tercera | 1 | 1 | 6 | 8 |
| Total | 8 | 7 | 16 | 31 |

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Como se aprecia en la tabla 2, las académicas de la primera generación fueron las que más respondieron a la invitación a participar en la investigación. Por Unidad, fue Xochimilco, de donde hubo más colaboradoras, pues fueron 15 académicas a las que entrevisté, sobre todo integrantes de la segunda y tercera generación. Es necesario mencionar que hubo varias académicas interesadas en participar en este trabajo. Una profesora reunía todos los requisitos de contratación, pero pertenecía a la División de Ingeniería. Otra mujer, también cubría el requisito del tiempo completo y la definitividad, pero se desempeñaba como técnica académica y la última de ellas, tenía todos los elementos para participar, pero recién había renunciado a la UAM. Realicé las entrevistas, porque si algo tenían que decir, yo las quise escuchar, pero no forman parte de esta investigación dado que como mencioné, no cubrieron con los criterios de inclusión. Guardo sus valiosas aportaciones para otro análisis ya que hay mucha riqueza en ellas.

3.6 Trabajo de campo

Después de seleccionada la División Académica a la que se enfocaría la investigación, identifiqué las licenciaturas incluidas en ella, para cada una de las unidades, el directorio de docentes, del que recuperé los correos institucionales de las académicas que conformaban el universo de estudio. La solicitud contenía información sucinta acerca del trabajo que se llevó

a cabo, los requisitos que debían cubrir las participantes, la confidencialidad de los datos y la petición de que me concedieran una entrevista a profundidad, dado que el corte del estudio fue cualitativo. Así mismo les adjunté mi número de celular para que, en caso necesario, me contactaran para ahondar en la modalidad de su participación y ultimar detalles acerca de la fecha y hora de la reunión virtual. Dejando abierta la posibilidad de encontrarnos de forma presencial cuidando extremadamente las medidas de sanidad que exigía todavía el momento en el que estábamos viviendo a nivel mundial debido a la pandemia por COVID-19.

Las entrevistas se llevaron a cabo los días y en los horarios que las académicas acordaron, de manera virtual, siguiendo una guía que se anexa al final de este trabajo. La sesión se realizó en una sola emisión, aunque se dejó abierta la posibilidad de otra reunión, lo cual sucedió con tres de las profesoras, pues hubo la necesidad de ahondar en algunos datos relevantes. Al inicio de cada entrevista pregunté a las participantes si querían que ampliáramos el tema de la investigación, lo cual sucedió solo en algunos casos. La mayoría optó por entrar de lleno a la conversación durante la cual, también pregunté si había la posibilidad de tutearnos, a lo que respondieron que sí.

Después de pedirles que eligieran un seudónimo con el que me pudiera referir a ellas de modo más personalizado durante el resto de la investigación. También les informé que la entrevista sería grabada únicamente por audio y todas aceptaron. Otro de los recursos que utilicé para respaldar la información fue un cuaderno de notas, un bolígrafo y mi teléfono celular, pues en dos ocasiones la entrevista se concluyó a través de videollamada debido a la inestabilidad de la conectividad.

Al final de cada sesión, les pedí a las entrevistadas que extendieran la invitación a colegas que desearan participar en la investigación, siempre y cuando cubrieran con el perfil necesario. Esta técnica conocida como “Bola de nieve”, me permitió contactar a cinco de las participantes. Cabe señalar que las entrevistas tuvieron una duración de entre una hora veinte minutos hasta las tres horas con cincuenta minutos por sesión, mientras que los segundos encuentros fluctuaron entre la hora y media y dos horas y media.

A continuación, presento un condensado de datos sociodemográfico de las tres generaciones académicas participantes en donde se puede apreciar el seudónimo con el que me referiré a cada entrevistada en adelante. En la tabla 4. También se pueden percibir la edad y la generación a la que las agregué. La nacionalidad. En cuanto al estado civil, que se observa

en la tabla, fue una situación sobre la que varias se mostraron inconformes dado que legalmente solo se aceptan dos estados civiles la soltería y el matrimonio. Aunque en años recientes ya se acepta como un estado de convivencia el de concubinato, algunas participantes indicaron que su viudez no tenía ningún valor legal, para ellas, eso invisibiliza años de relaciones cercana y afectuosas.

En la tabla cuatro, también se puede observar si tienen lo que deja ver que no todas las mujeres, de las tres generaciones, ejerció la maternidad. Por otro lado, dado que todas están adscritas a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, lo que podemos ver con exactitud es la licenciatura en la que se desempeñan. También se muestra la Unidad a la que pertenecen y los años que tienen laborando en la UAM. Ver tabla 3.

Tabla 3. Concentrado de datos sociodemográficos de las tres generaciones de académicas

| No. | Seudónimo | Edad | Generación | Lugar de nacimiento | Estado civil | Hijos | Unidad | Licenciatura | Antigüedad laboral en años |
|-----|--------------|------|------------|---------------------|--------------|-------|--------------|---------------------------|----------------------------|
| 1 | Niña Kinich | 75 | Primera | Argentina | Divorciada | 2 | Azcapotzalco | Economía | 45 |
| 2 | Madame Curie | 68 | Primera | México | Divorciada | 0 | Iztapalapa | Ciencia Política | 46 |
| 3 | Lara | 68 | Primera | México | Divorciada | 2 | Xochimilco | Administración y Economía | 32 |
| 4 | Lorena | 67 | Primera | México | Divorciada | 4 | Azcapotzalco | Administración y Economía | 47 |
| 5 | Victoria | 67 | Primera | México | Divorciada | 2 | Iztapalapa | Ciencia Política | 33 |
| 6 | Tania | 67 | Primera | México | Casada | 2 | Xochimilco | Economía y Administración | 23 |
| 7 | Dany | 65 | Primera | México | Viuda | 2 | Xochimilco | Administración y Economía | 30 |
| 8 | Ernestina | 63 | Primera | México | Casada | 2 | Azcapotzalco | Economía | 36 |
| 9 | Loreley | 63 | Primera | México | Casada | 2 | Iztapalapa | Administración | 39 |
| 10 | Violeta | 63 | Primera | Uruguay | Casada | 2 | Xochimilco | Administración y Economía | 36 |
| 11 | Bertha | 62 | Primera | Argentina | Casada | 1 | Azcapotzalco | Derecho | 32 |
| 12 | Eunice | 62 | Primera | México | Casada | 2 | Iztapalapa | Historia | 36 |
| 13 | Amalia | 62 | Primera | México | Soltera | 2 | Azcapotzalco | Economía | 30 |
| 14 | Fernanda | 61 | Primera | México | Casada | 2 | Azcapotzalco | Derecho | 38 |
| 15 | Angélica | 61 | Primera | México | Divorciada | 2 | Iztapalapa | Antropología | 35 |
| 16 | Grecia | 57 | Segunda | México | Casada | 2 | Xochimilco | Administración | 28 |
| 17 | Natalia | 55 | Segunda | México | Casada | 2 | Azcapotzalco | Economía | 21 |
| 18 | Daniela | 54 | Segunda | México | Casada | 2 | Xochimilco | Economía | 10 |
| 19 | Lilith | 54 | Segunda | México | Casada | 1 | Iztapalapa | Letras Hispánicas | 10 |
| 20 | Abeba | 53 | Segunda | México | Divorciada | 2 | Xochimilco | Psicología Social | 21 |
| 21 | Gloria | 51 | Segunda | México | Unión libre | 2 | Xochimilco | Psicología Social | 22 |

| | | | | | | | | | |
|----|-------------|----|---------|-----------|-------------|---|--------------|-----------------------------------------------------|----|
| 22 | Juanita | 49 | Segunda | México | Soltera | 0 | Xochimilco | Procesos culturales, actores sociales y ruralidades | 10 |
| 23 | Verónica | 47 | Segunda | Argentina | Casada | 2 | Xochimilco | Psicología Social | 12 |
| 24 | Lola | 45 | Tercera | México | Soltera | 0 | Xochimilco | Economía y Administración | 5 |
| 25 | Mónica | 45 | Tercera | México | Casada | 2 | Iztapalapa | Antropología | 4 |
| 26 | Mariana | 44 | Tercera | México | Soltera | 0 | Xochimilco | Administración | 6 |
| 27 | Luna lunera | 43 | Tercera | México | Soltera | 0 | Xochimilco | Administración | 3 |
| 28 | Irma | 43 | Tercera | México | Divorciada | 2 | Xochimilco | Economía y Administración | 6 |
| 29 | Diana | 41 | Tercera | México | Unión libre | 2 | Xochimilco | Tronco divisional e interdisciplinar | 4 |
| 30 | Ana | 37 | Tercera | México | Soltera | 0 | Azcapotzalco | Sociología | 3 |
| 31 | Joana | 32 | Tercera | México | Soltera | 0 | Iztapalapa | Administración | 3 |

En la tabla 3 también se puede observar que la mayoría de las mujeres que colaboraron en esta investigación pertenecen a la Unidad Xochimilco, con mayor frecuencia las mujeres de la segunda generación. Finalmente, la tabla describe que son las académicas de la Unidad Xochimilco las que tienen menos años como académicas de la UAM.

3.7 Construcción de los datos: procesamiento y análisis cualitativo de los datos

Durante la etapa de análisis de datos, vinculada al momento en el que se recolectó la información, vía las entrevistas a profundidad, se pudo dar orden y sentido a la cantidad de discursos llenos de significados que se “recogieron” mediante una grabadora. Ese orden y sentido significó reducir las notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, hasta llegar a una cantidad de unidades significativas y manejables, que permitieran estructurar y exponer la información, con la que se pudo extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas, sobre la enorme cantidad de datos provistos por el método cualitativo empleado (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014).

Para procesar los datos se utilizó el programa Atlas-ti. Esta herramienta fue ideal para el análisis cualitativo ya que las entrevistas fueron vastas. Además, el análisis requirió de creatividad, para formar, momentos y después niveles, a partir de los amplios cuerpos textuales. El programa permitió organizar, reagrupar y gestionar la información y con ello se alcanzó el objetivo de analizar el contenido, al que se pudo entender como un escenario o como una interlocutora de una entrevista de la cual se extrajo información que después se interpretó (Ruíz, 1999; cit., en Sabariego, Vilá & Sandín, 2014; pág:120) varias veces.

En este flujo analítico, la información recogida se “redujo” en categorías previamente determinadas a partir del estado del arte, lo cual implicó revisar previamente la información recolectada, lo mismo que las notas que se tomaron durante la entrevista. Las categorías entendidas como áreas de significado permitieron dividir y “simplificar” el contenido en unidades a las que se les asignó un código propio de la categoría en la que se incluye. Cabe mencionar que en un inicio la categorización fue predominante descriptiva para después evolucionar a una categorización más teórica y abstracta, desde un enfoque inductivo en el que se volvió a sumergir en el documento para poder identificar los temas o dimensiones más relevantes que orientaron también el análisis hacia una codificación más teórica, centrada en cuestiones pertinentes a lo que se está pretendió saber (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014).

Posteriormente la información se organizó y sintetizó en tablas para obtener una estructura global de los datos estudiados y poder elaborar conclusiones finales. El principal valor de las representaciones gráficas es que permitieron identificar los vínculos entre los datos lo cual es necesario para poder interpretar la información. La extracción de las conclusiones fue la fase donde se identificaron las regularidades, patrones, explicaciones y se pudieron elaborar generalizaciones, tipologías y modelos; se hicieron conclusiones respecto a configuraciones de unidades de significado (categorías) típicas y repetidas, ya fueran secuencias específicas, agrupaciones, estructuras jerárquicas y dimensionales, o relaciones causales (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014).

3.8 Aspectos éticos a considerar en la investigación

Desde el momento en que envié el correo a las direcciones de las posibles participantes en mi investigación, indiqué en el cuerpo del mensaje, el tipo de trabajo que era, mis datos personales y tanto el anonimato como la confidencialidad que implicaba su colaboración. A la respuesta (por la misma vía) de las académicas, se establecieron las formalidades de la fecha y el horario. El día de la entrevista, después de las presentaciones volví a decirles que la confidencialidad era inapelable, lo mismo que el anonimato de la identidad de las participantes, cuyo derecho a abandonar el estudio fue todo el tiempo respetado. También hice hincapié en que les podía hacer entrega de su material si ellas lo decidían.

En todo momento intenté tener una interacción horizontal con ellas, no está de sobra decir que con respeto sobre todo frente a los temas que les tocaron fibras sensibles. La

comunicación virtual no reemplaza un toque de hombro en situaciones dolorosas. Así que guardé silencio y luego preguntaba si podíamos continuar. En el entendido de que, durante la entrevista, la interacción fue más bien un diálogo, un fenómeno social en el que ambas, las participantes y yo construimos de forma permanente un proceso en el que fuimos objetos y sujetas de conocimiento. La misma interacción es seguro que se ve en los textos que dan a conocer lo que surgió en las conversaciones (Corona & Kaltmeir, 2012).

Al respecto de lo anterior, durante esos momentos de suma sensibilidad, mientras daba ese tiempo, también me observé a mí misma, de modo que mi subjetividad no interfiriera en las prácticas y creencias de las participantes. Sino que fueran las mujeres académicas las que tomaran visibilidad. Incluso en las ocasiones en que me costó escapar de

En la tabla 3 también se puede observar que la mayoría de las mujeres que colaboraron en esta investigación pertenecen a la Unidad Xochimilco, con mayor frecuencia las mujeres de la segunda generación. Finalmente, la tabla describe qué son las académicas de la Unidad Xochimilco las que tienen menos años como académicas de la UAM.

3.7 construcción de los datos: procesamiento y análisis cualitativo de los datos

Durante la etapa de análisis de datos, vinculada al momento en el que se recolectó la información, vía las entrevistas a profundidad, se pudo dar orden y sentido a la cantidad de discursos llenos de significados que se “recogieron” mediante una grabadora. Ese orden y sentido significó reducir las notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, hasta llegar a una cantidad de unidades significativas y manejables, que permitieran estructurar y exponer la información, con la que se pudo extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas, sobre la enorme cantidad de datos provistos por el método cualitativo empleado (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014).

Para procesar los datos se utilizó el programa Atlas-ti. Esta herramienta fue ideal para el análisis cualitativo ya que las entrevistas fueron vastas. Además, el análisis requirió de creatividad, para formar, momentos y después niveles, a partir de los amplios cuerpos textuales. El programa permitió organizar, reagrupar y gestionar la información y con ello se alcanzó el objetivo de analizar el contenido, al que se pudo entender como un escenario o

como una interlocutora de una entrevista de la cual se extrajo información que después se interpretó (Ruíz, 1999; cit., en Sabariego, Vilá & Sandín, 2014; pág:120) varias veces.

En este flujo analítico, la información recogida se “redujo” en categorías previamente determinadas a partir del estado del arte, lo cual implicó revisar previamente la información recolectada, lo mismo que las notas que se tomaron durante la entrevista. Las categorías entendidas como áreas de significado permitieron dividir y “simplificar” el contenido en unidades a las que se les asignó un código propio de la categoría en la que se incluye. Cabe mencionar que en un inicio la categorización fue predominante descriptiva para después evolucionar a una categorización más teórica y abstracta, desde un enfoque inductivo en el que se volvió a sumergir en el documento para poder identificar los temas o dimensiones más relevantes que orientaron también el análisis hacia una codificación más teórica, centrada en cuestiones pertinentes a lo que se está pretendió saber (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014).

Posteriormente la información se organizó y sintetizó en tablas para obtener una estructura global de los datos estudiados y poder elaborar conclusiones finales. El principal valor de las representaciones gráficas es que permitieron identificar los vínculos entre los datos lo cual es necesario para poder interpretar la información. La extracción de las conclusiones fue la fase donde se identificaron las regularidades, patrones, explicaciones y se pudieron elaborar generalizaciones, tipologías y modelos; se hicieron conclusiones respecto a configuraciones de unidades de significado (categorías) típicas y repetidas, ya fueran secuencias específicas, agrupaciones, estructuras jerárquicas y dimensionales, o relaciones causales (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014).

3.8 Aspectos éticos a considerar en la investigación

Desde el momento en que envié el correo a las direcciones de las posibles participantes en mi investigación, indiqué en el cuerpo del mensaje, el tipo de trabajo que era, mis datos personales y tanto el anonimato como la confidencialidad que implicaba su colaboración. A la respuesta (por la misma vía) de las académicas, se establecieron las formalidades de la fecha y el horario. El día de la entrevista, después de las presentaciones volví a decirles que la confidencialidad era inapelable, lo mismo que el anonimato de la identidad de las participantes, cuyo derecho a abandonar el estudio fue todo el tiempo respetado. También hice hincapié en que les podía hacer entrega de su material si ellas lo decidían.

En todo momento intenté tener una interacción horizontal con ellas, no está de sobra decir que con respeto sobre todo frente a los temas que les tocaron fibras sensibles. La comunicación virtual no reemplaza un toque de hombro en situaciones dolorosas. Así que guardé silencio y luego preguntaba si podíamos continuar. En el entendido de que, durante la entrevista, la interacción fue más bien un diálogo, un fenómeno social en el que ambas, las participantes y yo construimos de forma permanente un proceso en el que fuimos objetos y sujetas de conocimiento. La misma interacción es seguro que se ve en los textos que dan a conocer lo que surgió en las conversaciones (Corona & Kaltmeir, 2012).

Al respecto de lo anterior, durante esos momentos de suma sensibilidad, mientras daba ese tiempo, también me observé a mí misma, de modo que mi subjetividad no interfiriera en las prácticas y creencias de las participantes. Sino que fueran las mujeres académicas las que tomarán visibilidad. Incluso en las ocasiones en que me costó escapar de las tendencias normativas agazapadas en mí. No dudo que haya surgido sin lugar a dudas, mis recuerdos, mis propias indignaciones e ilusiones. Fue mejor para mí y las participantes reconocer en esos momentos que lo que estaba pasando me interpelaba (Kaltmeier, 2012).

Cabe señalar que este ejercicio reflexivo tiene que ver también con el conjunto de cuestiones que se plantean respecto a los contenidos de la investigación, los escritos y las acciones que se llevan a cabo (Potter, 1996; cit., en Garay, 2001; pág:60). Reflexioné también mientras realizaba todo el proceso de investigación, las lecturas, los objetivos, las problemáticas descritas en la literatura, los testimonios que escuché en las conferencias o en los videos sobre las experiencias de las mujeres. Intenté mirarme en sus espejos y lo que había detrás de ellos, lo que no se dice, pero dejaba entrever la presencia del poder patriarcal (Garfinkel, 1967; cit., en Garay, 2001; pág:60).

Desde el talante constructorista, esta reflexividad me facilitó “romper con la disyunción objeto/sujeto” (Ibáñez, 1994; cit., en Garay, 2001; pág:61). Posibilitó que las mujeres que participamos en la entrevista, hayamos sido capaces de vernos como objetos de análisis, lo cual abrió la posibilidad de construir un mundo de significados compartidos y de la intersubjetividad, ambos elementos fundantes de “lo social”. Lo que en resumidas cuentas fue vernos en los ojos nuestros. Yo en ellas y ellas en mí, anticipar los efectos de sentido que producimos en ambas, hacernos inteligibles recíprocamente. Solo fue posible cuando tuvimos conciencia de nosotras mismas (Ibáñez, 1994 cit., en Garay, 2001; pág:60).

Además de verme con y en las participantes, ha sido necesario cuestionar la supremacía de quien escucha, que en este caso he sido yo, sobre la que habla, asumiendo políticamente que, en mi caso, fue una toma de posición en el diálogo horizontal. En otras ocasiones la balanza las favorecía pues se trataba de académicas universitarias. Para mí una figura de mucho valor, sin embargo, pude asumir el diálogo como un proceso constructivo en sí mismo, ambas sujetas nos construimos y reconstruimos continuamente, en el entendido de que la que observó, se observó, fue observada y me observé observada (Rufer, 2012).

En la medida en que nos involucramos en un proceso reflexivo, surgieron elementos propios de la interacción investigativa y se desplegaron elementos creativos e impredecibles que fueron productos de elementos contingentes, indexicales y circunstanciales del contexto donde se llevó a cabo la entrevista. Esto es lo que permitió no solo modificar el tipo de investigación, sino que nosotras mismas nos modificamos, fuimos cambiando, poniendo en práctica nuestra capacidad de agencia utilizando otras posiciones y elementos intersubjetivos de definición y acción que movilizaron otros discursos y por supuesto que anularon categorías socialmente predominantes (Garay, 2001). Durante toda la entrevista ocurrieron movimientos de recursos y de espontaneidad creativa y sensitiva cuyos picos le impregnaron mayor dinamismo a la charla, desahogos, eliminaron tensiones y rompieron silencios para retomar la charla después de tocar eventos difíciles o resolver cosas técnicas como la falla de conectividad, de audio, luz. Surgieron bromas, ironías, consejos, recetas de cocina. En los casos de segundas reuniones fue como retomar la conversación, como si no hubiera pasado el tiempo.

Finalmente, es necesario asumir que, como psicóloga social y feminista, tengo el compromiso de interrogar permanentemente los conocimientos que se generen para saber cuáles son las formas sociales que contribuyo a reforzar y para poner en evidencia cuáles son los intereses (agazapados) a los que estoy sirviendo (Ibáñez, 1989; cit., en Garay; 201; pág:64). Espero que sirvan a las mujeres que participaron en este estudio que, con todo y sus particularidades, forman y formamos parte de una comunidad diversa como la universitaria de un país pobre de América Latina en las primeras décadas del siglo XXI.

CAPÍTULO IV

UNA DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS TRES GENERACIONES DE ACADÉMICAS

Concordando con el enfoque curso de vida, el concepto de generación tiene que ver con las experiencias (Caballero, 2004; García, 2009) que tienen las integrantes de una cohorte que están unidas cualitativamente mediante el mismo contexto; el tiempo histórico y las relaciones que establecen entre sí (Caballero, 2004; Blanco, 2011).

En este trabajo, cada una de las tres generaciones se constituye por mujeres que nacieron dentro de un intervalo de tiempo particular (Caballero, 2004; Sánchez & Díaz, 2005; en Sáez, 2009) no establecido desde una lógica demográfica, sino que es propio del conjunto de las participantes de esta investigación a las que entrevisté en un periodo que comprendió a los últimos días de diciembre del 2020 hasta finales de abril del 2021. En ese entonces, la primera generación se conformó de 15 mujeres que nacieron entre 1945 y 1961, siendo la mayor de 75 años y la menor de 61 años, es decir que en esa generación hubo un intervalo de 14 años. La segunda generación la integraron ocho profesoras nacidas entre 1964 y 1974 donde la mayor tenía 57 años y la menor 47, con un intervalo de 10 años. Por su parte, la tercera generación contó con ocho participantes nacidas entre 1976 y 1989, la mayor de ellas en ese entonces tenía 45 años y la menor 32, cuyo intervalo fue de 13 años, entre la mayor y menor de las mujeres de esa generación.

A partir del principio de tiempo y lugar del enfoque Curso de Vida, fue necesario mostrar someramente, cuáles fueron los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos y sociales más representativos que moldearon las biografías y a cada una de las generaciones (Sepúlveda, 2010; Elder & Giele, 2009; cit., en Blanco, 2011; pág:14) con finalidad de poder dimensionar cómo y en qué condiciones socioculturales fue su trayecto formativo escolar y la inserción y desarrollo como profesoras investigadoras de la UAM. De manera tangencial. También permitió entender el proceso y su articulación con la vida familiar de las generaciones, con sus respectivas transiciones y continuidades, dado que las biografías no se viven en solitario sino enganchadas hacia el pasado y hacia el futuro (Ortega & Gasset, 1994) diferenciándose entre unas y otras por las oportunidades y limitaciones que ofrecen los propios cambios tiempo espaciales y el libre albedrío (García, 2009).

4.1 La primera generación de académicas, nacidas entre 1945 y 1961

Para tener una idea panorámica de las integrantes de la primera generación, de la que ya se han mostrado los datos sociodemográficos, ahora presenté sus datos escolares y laborales, que se pueden apreciar en la tabla 5. Donde grosso modo destaca que la mayoría de las académicas realizaron sus estudios en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades, en licenciatura de Economía, Derecho y Sociología principalmente. Tres integrantes por otro lado, realizaron su licenciatura en otras disciplinas, pero en su trayectoria académica, transitaron a la División de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Tabla 4. Datos escolares y laborales de la primera generación de

| No. | Seudónimo | licenciatura | Maestría | Doctorado | Desempeño |
|-----|--------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1 | Niña Kinich | Economía/ Buenos Aires Argentina | Economía/ Buenos Aires Argentina | Economía Francia | Economía UAM-A |
| 2 | Madame Curie | Relaciones internacionales/ COLMEX | Incorporada al Doctorado | Programa de Maestría-Doctorado Antropología. Francia | Ciencia Política UAM-I |
| 3 | Lara | Física UNAM | Física UNAM | No tiene | Administración y Economía UAM-X |
| 4 | Lorena | Diseño Industrial Universidad Iberoamericana | Incorporada al Doctorado | Programa de Maestría- Doctorado directo en Sociología Colegio de México | Administración y Economía UAM-A |
| 5 | Victoria | Sociología y Derecho UNAM | Ciencia Política FLACSO | No tiene | Ciencia Política UAM-I |
| 6 | Tania | Economía UNAM | Economía UNAM | Antropología Soc. ENAH | Economía y Administración UAM-X |
| 7 | Dany | Actuaría UNAM | Actuaría CISS * | No tiene | Administración y Economía UAM-X |
| 8 | Ernestina | Economía UAM | Comunicación y Tecnologías Educativas ILCE** | No tiene | Economía UAM-A |
| 9 | Loreley | Administración de Empresas UNAM | Educación UNAM | Pedagogía UNAM | Administración UAM-I |
| 10 | Violeta | Economía La Habana Cuba | Economía UNAM | Economía Inglaterra | Administración y Economía UAM-X |
| 11 | Bertha | Derecho Buenos Aires | Derecho UNAM | Derecho UNAM | Derecho UAM-A |
| 12 | Eunice | Historia UAM | Historia UAM Iztapalapa | Historia Francia | Historia UAM-I |
| 13 | Amalia | Economía / UAM Azcapotzalco | Economía UNAM Trunca | No tiene | Economía UAM-A |
| 14 | Fernanda | Derecho UAM Azcapotzalco | Derecho UNAM | Derecho UNAM | Derecho U-A |
| 15 | Angélica | Economía/ Buenos Aires Argentina | Antropología UAM- Iztapalapa | Antropología UAM- Iztapalapa Posdoctorado/ Francia/Barcelona | Economía UAM-A |

Nota: * UAM-A significa UAM Azcapotzalco; UAM-I que significa UAM-Iztapalapa; UAM-X que significa UAM Xochimilco. Centro Interamericano de Seguridad Social. **Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

Como se puede observar también en la tabla anterior, todas las participantes cursaron estudios de Maestría, aunque a una de ellas le faltó presentar el examen de grado, por lo tanto, sus estudios quedaron trancos. Cabe mencionar que dos de las participantes ingresaron a programas doctorales en los que se incluía la Maestría o equivalente a Maestría y Doctorado, como fue el caso de Madame Curie, quien debido a que su tesis realizada en la universidad era amplia, fue revalidada por la Maestría francesa, además el doctorado en el que estudio era de “tercer ciclo”, donde se realizaba un año de estudios a profundidad, que se acreditaba con una memoria para después ingresar al Doctorado en Economía. Lorena por su parte, estudió el Doctorado “directo” en Sociología, que incluía estudios de Maestría.

No se puede generalizar tampoco que todas estudiaron el Doctorado, pero hubo quienes pudieron realizarlo en países como Francia en Economía o Historia y en Inglaterra en Economía. Quienes estudiaron en México eligieron la UNAM, UAM y ENAH respectivamente. En cuanto al tema profesional, seis de las participantes están adscritas a la UAM-Azcapotzalco, cinco a la UAM-Iztapalapa y cuatro a la UAM-Xochimilco. Respecto al tiempo que llevan laborando en la universidad, éste fluctúa entre los 23 y 47 años; lo que nos indica que tienen una larga experiencia como académicas en la misma universidad.

Respecto a los primeros años de vida de las integrantes de la primera generación (1945-1961), estos tuvieron como marco una fuerte etapa de influencia política, económica y social que transitó hacia el autoritarismo. Fue una fase en que incrementaron las migraciones a las ciudades y los campesinos engrosaron las filas obreras (Bernecker, 1995; Lazarín, 1996). Cuando la propaganda norteamericana y su tipo de economía, influenció a los países de América y a sus gobiernos ya fueran democráticos, militares o represivos pues lo que importaba era asegurar sus intereses estratégicos, económicos y de abastecimiento, después de la Segunda Guerra Mundial (Bernecker, 1995).

1945 inició una etapa donde la sociedad de América Latina tuvo la mayor transformación de la historia en un lapso muy corto, debido a los embates de la inflación producto de la guerra, cuya crisis repercutió en nuevas formas de inestabilidad política. Las actividades económicas en su mayoría se guiaron hacia la exportación, provocando la escasez en los abastecimientos nacionales. Las relaciones de intercambio de suministros por dinero y algunas vías de comunicación con EUA, en realidad no fueron equitativas, pues eran rutas trazadas por los norteamericanos, para facilitar la exportación de las materias primas

latinoamericanas. El país norteamericano tenía además, la necesidad de contar con el apoyo de los gobiernos del sur, en particular Argentina, para consolidar la creación de la Organización de las Naciones Unidas en territorio de los Estados Unidos; además, necesitaba aminorar las tensiones entre el norte y el sur surgidas al concluir la guerra, porque el país estadounidense rescindió los contratos de aprovisionamiento de minerales provenientes de Latinoamérica y la indemnización por la conclusión de dichos convenios fue muy poca (Bernecker, 1995).

Es justo en 1946 cuando Nina Kinich, la mayor de las integrantes de la primera generación, nació en Argentina. En ese tiempo, su nación fue presionada por EUA para que se incorporara a la ONU, lo que significaba que debía romper negociaciones con países del Eje y como eso no sucedió, fue destituido el vicepresidente militar Juan Domingo Perón, quien fuera varias veces presidente argentino (1946, 1951, 1973).

En sus dos primeros periodos, Perón emitió leyes que favorecieron a la clase obrera, lo que le ganó apoyo masivo de los trabajadores, líderes sindicales, grupos conservadores, la iglesia, el ejército y una facción de la Unión Cívica Radical²⁷. Se proclamó a la nación argentina independiente económicamente, se nacionalizaron compañías y se suspendieron las importaciones para impulsar la economía nacional.

En contraste, si bien a la mujer argentina le otorgaron el sufragio en 1947, su condición era de subordinación frente al hombre. En las escuelas se impartía la religión católica y se restringió la libre expresión (De Luca, 2013; Cronista, 2021). Perón fue restando autonomía a las universidades pues era él quien hacía los nombramientos docentes. En 1948, cuando Nina Kinich casi cumplía tres años de edad, su padre interrumpió sus estudios de doctorado en ciencias económicas, porque su mentor, crítico del gobierno peronista fue exiliado (Bellini, 2018). Nina Kinich, aprendió de su padre el amor por la economía y utilizó los libros que él había comprado en esos años.

En ese tiempo (1946-52) en México, el gobierno civilista de Miguel Alemán (José Agustín, 1990) continuó con el proyecto de modernización (Lazarín, 1996). La sociedad mexicana pasó de lo rural a una propensión a la urbanización (Guevara, 2002). Sin embargo, las devaluaciones ensancharon la brecha de desigualdad económica, que benefició a unos

²⁷ La UCR es un partido político argentino constituido en 1891 (Landaburu, 2019).

cuantos ricos saqueadores de capital. Un ejemplo de ello fue el Certificado de Inafectabilidad, o “amparo agrario”, que favoreció a los micro latifundistas ante cualquier amenaza de expropiación, lo que propició la migración masiva de campesinos a los EUA (Agustín, 1990; Carmona, 2021). En el contexto de la Guerra Fría²⁸, predominó la desconfianza que permeó a las sociedades, ya que el interés político que tuvieron las dos potencias antagónicas EUA y la URSS fue dominar y contener al enemigo, a través de la imposición de sus respectivos modelos económicos e ideológicos. Para Latinoamérica, esta bipolaridad acarreó distintas consecuencias, como la agudización de la pobreza y la incisiva suspicacia ideológica que era perseguida con violencia, debido a la influencia norteamericana y su afán de que en América no hubiera ningún otro pensamiento distinto al liberal²⁹ (Agüero, 2016).

El presidente Miguel Alemán, partidario del mundo libre y de la hegemonía estadounidense, definió el estilo de gobernar del recién creado PRI³⁰ que lejos de su discurso democratizador, puso en marcha mecanismos clientelares y autoritarios políticamente hablando (Servín, 2016). La precariedad laboral, la reducción salarial, las especulaciones y el encarecimiento de productos, así como la corrupción en los sindicatos conocida como “charrismo”³¹ (Espínola, 2019; José Agustín, 1990) fueron motivos de protestas y huelgas (José Agustín, 1990). A través del ejército y de las DGIPS y DFS³², se controló a la sociedad

²⁸ En 1945 Winston Churchill, primer ministro del Reino Unido, Franklin D. Roosevelt, presidente de los Estados Unidos y Yósif Stalin, de la Unión Soviética, decidieron el futuro de Europa al finalizar el conflicto armado. Finalizaron la guerra, lanzando sobre Japón dos bombas nucleares, para evitar el riesgo de un dominio comunista en esa región si la URSS continuaba con su ofensiva en el Pacífico. Esa reunión desembocó en una Guerra Fría entre el bloque occidental -EUA- y del Este-(Unión Soviética- (Sadurní, 2021) que inició con el bloqueo de la zona oriental de Berlín por parte de los soviéticos frente a la creciente presencia occidental en la reconstrucción y unificación de esa región (Romano, 2012; Agüero, 2016).

²⁹ El hegemónico pensamiento norteamericano se basaba en la Doctrina Monroe de 1823, la cual dicta que América es para los americanos (Agüero, 2016) y Theodore Roosevelt, estaba convencido de que la única forma de detener la influencia del pensamiento comunista era a través de la intervención armada (Reid, 2009; cit., en Agüero, 2016; pág:8).

³⁰ Partido de la Revolución Institucional, antes PRM (Espínola, 2019).

³¹ El charrismo sindical surge en 1948, a raíz de que un líder sindical impuesto por el gobierno era aficionado a la charrería. Él impuso los acuerdos entre el bando patronal, gubernamental y del líder sindical, con la finalidad de una supuesta estabilidad económica, pero controlando las demandas de los trabajadores. A sus opositores los hostigaba, perseguía, encarcelaba y desaparecía (Espínola, 2019).

³² La Dirección General de Investigaciones Policiacas y Sociales y la Dirección Federal de Seguridad, fueron agencias patrocinadas por el FBI. Consiguieron y procesaron información que facilitó el autoritarismo del régimen. Detectaban disidentes y opositores, a quienes castigaban con la pérdida de sus empleos o tierras. Empleaban el hostigamiento, la cárcel, la desaparición y el asesinato. Los delatores eran integrantes del PRI, administradores públicos, profesionistas, empresarios o ciudadanos sin afiliación, dispuestos a entregar a quien considerarán riesgoso para su seguridad, su localidad, el presidente o la nación (Servín, 2016).

y a todo tipo de disidencia. Ante el conflicto armado entre Corea del Norte y Corea del Sur³³ (1950-53), EUA necesitó de nuevo de los insumos mexicanos, aunque en menor medida que los que se requirieron durante la Segunda Guerra Mundial; sin embargo, dichas compras mejoraron la economía y la industria mexicana (Torres, 2010). El retorno de divisas nacionales, facilitó la circulación de capital y se pudieron realizar varias construcciones en las que el mandatario mandó a colocar su estatua como en Ciudad Universitaria o que llevaran su nombre como en el caso del “viaducto Miguel Alemán” (Carmona, 2021; José Agustín, 1990). También se construyó el aeropuerto y otras vías rápidas, para agilizar el intercambio comercial. Surgió la televisión privada, de la cual el presidente fue socio capital (Carmona, 2021). El cine por su parte, mostraba en sus tramas a la mujer como seres indecentes (bailarinas exóticas) o abnegadas con conducta inmaculada (José Agustín, 1990).

Las entrevistadas Madame Curie y Lara nacieron en 1953, Lorena, Victoria y Tania en 1954 y Dany en 1956, durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). La imposición de ese presidente ocasionó manifestaciones por parte de la izquierda, las cuales fueron reprimidas por el ejército con varias pérdidas humanas. En 1953 se “concedió” el sufragio femenino a la edad de 21 años (José Agustín, 1990). Es derecho ya se había conseguido durante el cardenismo, pero el Senado, no aprobó la ley, bajo el argumento de que, como la mujer había participado en el movimiento cristero, su criterio electoral estaba supeditado también a su fe religiosa y a la influencia de sus confesores (Cano, 2014). Esas razones parecieron más bien una represalia.

Bajo las condiciones en las que las mujeres obtuvieron el derecho al voto, estaba la llamada de atención por parte de la ONU, en el sentido de que todos los países integrantes tenían que respetar los derechos humanos de sus pobladores. Para que la sociedad mexicana aceptara el sufragio femenino, se puso como antecedente la participación femenina en elecciones municipales en 1947, cuyo desempeño dejaba ver que sí, que las mujeres tenían cualidades positivas para la administración pública de la misma forma en que realizaban la

³³ La guerra de Corea inició en 1945. Después de la rendición de Japón quien había ocupado por 35 años al país coreano; las tropas norteamericanas eligieron un punto del territorio de ese país asiático (paralelo 38) con la finalidad de encontrarse con las tropas soviéticas que provenían del Norte de la península coreana. Esta guerra dividió el territorio en una Corea del Norte (República Popular Democrática de Corea) apoyada por la entonces URSS y China y la Corea del Sur (República de Corea) respaldada por EUA. Dicha intervención, producto de la Guerra Fría, duró 3 años en los que se perdieron más de 3 millones de civiles (Cuiñas, 2010).

administración doméstica. Bajo esas condiciones, el derecho al sufragio fue más bien una dádiva paternalista que en aquél entonces las mujeres tuvieron que aceptar (Melgar, 2014).

Para aquellas mujeres el hecho de poder ser consideradas ciudadanas con todos los derechos, significaba solo un paso, pero uno muy importante, pues en medio de una sociedad tradicionalista, el que la mujer ocupara el espacio público significaba el desorden social, el fin de la familia y del mundo. La lucha de las mexicanas ya no era un asunto político ni público sino una confrontación contra el autoritarismo patriarcal del espacio privado, pues la mujer ya tenía un peso legal en el vínculo del matrimonio. Sin embargo, era un asunto difícil pues incluso pocas mujeres se atrevían a denunciar la violencia y/o sevicia que sufrían al interior de sus domicilios (Melgar, 2014) sobre todo en esos días cuando hubo una amplia promoción de la conducta moral en todos los ámbitos (José Agustín, 1990).

En la década de 1950 predominó la censura y se limitó la vida nocturna, en cambio, incrementó el machismo, sexismo, clasismo y racismo, el peor insulto era ser llamado indio. Las mujeres vivieron más sometidas, el sexo fue concebido como un terrible pecado, lo que contrariamente, impulsó más las revistas pornográficas. Dentro de los ritmos musicales traídos a México, el rock and roll fue el que se consideró como una perversión de la gente joven, de la misma magnitud que el comunismo puesto que proliferaron las bandas juveniles. La población urbana ya no vestía de manera rural ni portaba sombrero ni armas y ya había por lo menos una generación nacida en la ciudad de padres que habían migrado del campo. Estas situaciones marcaron una brecha generacional importante. Como escritores destacaron Arreola, Juan Rulfo y Carlos Fuentes. Las telenovelas entraron en boga, estelarizando a las mujeres sumisas, abnegadas y sufridas (José Agustín, 1990).

La política que se implementó fue de austeridad y de combate a la especulación de los productos de la canasta básica, esto provocó la fuga de capital, pues los empresarios se vieron afectados con el cese de las obras públicas. Se implementó un programa de desarrollo estabilizador disminuyendo el gasto público y los salarios, se regularon los precios, se pidieron créditos exteriores y se devaluó la moneda. Todo para retener los capitales. Como era de esperarse, la reactivación económica benefició solo a los ricos por lo que incrementó el flujo migratorio a EUA. Se mantuvo la alineación económica con el país norteamericano y se intensificó la campaña mediática contra los comunistas (José Agustín, 1990).

En el ámbito educativo, combatir el analfabetismo fue el principal objetivo, lo mismo que preparar a la juventud para que se incorporase al mundo industrializado y a los que vivían en el campo, que asistieran a la escuela para que adquirieran los conocimientos necesarios para que mejoraran sus condiciones de higiene y obtuvieran una conciencia ciudadana. El objetivo no se consolidó pues la construcción de escuelas de todos los niveles educativos fue mayor en las ciudades que en el campo, pese a la relevancia de las escuelas agrícolas (Guevara, 2002). Al término del sexenio de Adolfo Ruiz Cortínez (1958), la matrícula politécnica, lo mismo que el gremio magisterial, los telegrafistas y petroleros, se manifestaron por el recorte de recursos y las malas condiciones de trabajo, pero la intervención del ejército reprimió a los manifestantes de manera brutal (José Agustín, 1990). En la época en que las académicas de la primera generación cursaron el preescolar, se impartían clases por separado a niños y a niñas, pero, ese nivel escolar no estaba considerado como parte de la escuela obligatoria por eso es por lo que se constituyó de manera distinta a los Sistemas Educativos. Variaban las características de su organización, las edades de acceso y también las instancias que impartían esa atención temprana:

La religión también fue una fuerte aliada de la Guerra fría ya que ocupaba un lugar muy importante en el ideario sociocultural (Pérez, 2011). También tuvo injerencia en temas educativos, ya que en ese tiempo incrementaron las instituciones escolares religiosas. Así, después de que la iglesia católica y el Estado, habían sostenido enfrentamientos armados por conservar el poder político y cultural, a mediados de la década de 1950 y la siguiente, unieron esfuerzos para fomentar la moral y la virtud en la sociedad³⁴.

Violeta nació en Uruguay, en 1958, cuando ese país había alcanzado un crecimiento económico y desarrollo social importante. En el momento en que los ideales de democracia-republicana cobraron fuerza y parecía que prevaleciera la igualdad y la libertad de la acción política, impulsados principalmente por las clases medias y populares. Sin embargo, la vecindad entre Argentina y Uruguay, situó al segundo como un lugar estratégico para vigilar al gobierno peronista que no se sometía a los lineamientos de EUA. Conforme fue avanzando el tiempo, la transición de un Estado de Bienestar hacia una economía liberal impactó al

³⁴ El trabajo de Laura Pérez (2011) describe cómo la iglesia y el Estado organizan una cruzada nacional de moralización para decidir qué es lo conveniente y lo inconveniente para la juventud mexicana, desde el tipo de vestimenta hasta el tipo de lectura que debían de leer (Pérez, 2011). Otro de los trabajos que ilustra las confrontaciones entre el Estado y el clero es el realizado por Enrique Guerra (2005).

modelo educativo uruguayo, en el cual se basaría el nuevo proyecto social y educativo con carácter autoritario donde la familia y la educación a todos los niveles, se encargarían de transmitir las ideas contra el socialismo y combatirían los pensamientos antirreligiosos y anticapitalistas.

Bertha, por su parte, nació en Argentina en 1959, en un tiempo donde los detractores del peronismo favorecieron la entrada del capital extranjero a su nación y los trabajadores perdieron la importancia política que habían alcanzado durante muchos años (Basualdo, 2005). Igual que en México, en su país, el gobierno en turno (1958-62), dio un viraje hacia un desarrollismo más orientado al impulso de la industria pesada como consecuencia de la instalación de empresas extranjeras. Donde la política sociolaboral, petrolera y educativa tuvo momentos de alta conflictividad con movilizaciones y huelgas del movimiento obrero y estudiantil, con la diferencia de que, además, tuvo numerosos atentados. El entonces presidente argentino, creó el Plan CONINTES, a través del cual, ponía a los manifestantes bajo jurisdicción de los tribunales militares y prohibía las huelgas. Por otro lado, el gobierno argentino, intentó tener un acercamiento cauteloso con el presidente Kennedy de EUA, pues se opuso a la exclusión de Cuba del sistema interamericano (Beltrán, 2015).

1958 fue el año en que también nacieron en México las académicas Ernestina y Loreley, e inició el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964). Amalia y Eunice nacieron en 1959 y Fernanda y Angélica en 1960. Para ese entonces Nina Kinich tenía 14 años y estaba por ingresar a la universidad siendo muy joven, porque exentó grados. Durante ese tiempo, en México la situación de los trabajadores y el campesinado era precaria y sus salarios eran bajos. El uso de la fuerza policiaca y militar eran las respuestas gubernamentales a las protestas en demanda a soluciones efectivas para la clase trabajadora. Un ejemplo de dichos atropellos lo experimentaron los ferrocarrileros, quienes fueron sometidos por la fuerza pública, sus líderes sindicales aprehendidos y sus instalaciones ocupadas. Como la persecución contra los opositores del gobierno no distinguía clase social, el pintor Siqueiros, fue encarcelado por haber reprobado abiertamente las arbitrariedades del presidente y su mandato. Por otro lado, si bien la repartición de tierras entre campesinos evitó que se invadieran predios, eso no fue suficiente para detener la pobreza ni combatir el flujo de indocumentados a los EUA. Para contrarrestar las críticas internacionales en contra de todas esas medidas autoritarias, el gobierno utilizó como distracciones la nacionalización de la

compañía de luz eléctrica, la creación del ISSSTE³⁵, la construcción de la unidad habitacional de Nonoalco, en Tlatelolco y se creó la CONASUPO³⁶ (José Agustín, 1990).

En cuanto al tema educativo, era relevante formar a la niñez y juventud del territorio nacional, en todos los grados de enseñanza, del territorio nacional. Se instituyó el libro de texto gratuito; se reformaron los programas de estudio para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, se impulsó la educación normal y los programas de mejoramiento profesional del magisterio. Se capturaron a dirigentes campesinos y de las guerrillas de la sierra guerrerense. Además, el “milagro mexicano”, en cuanto a un aparente desarrollo económico, en realidad benefició a la parte económicamente poderosa (José Agustín, 1990).

Otros eventos que se vivieron en la época en la que se ubican los primeros años de la primera generación de académicas fue el triunfo de la Revolución Cubana en (1951-1959) que renovó la ideología de izquierda en toda Latinoamérica (Lazarín, 1996; Donoso, 2016) y paralelamente, también cobró relevancia la Guerra Fría (Hobsbawm, 1998; cit., en Enciclopedia de Historia, 2020). Así pues, a esta generación le tocó vivir en una etapa histórica de desarrollo urbanístico y tecnológico en el que los campesinos transitaron hacia el trabajo fabril. La migración de mano de obra a EUA contribuyó al abandono del trabajo del campo, lo mismo que la entrada de capitales extranjeros al país, los cuales trajeron un tipo de vida diferente al que se vivía en México, a través del cine, la música y los propios migrantes. El autoritarismo, la represión y la corrupción fueron las formas en que México y otros países resolvían los conflictos sociales. La mujer mexicana podía ser considerada como ciudadana, sin embargo, el fuerte tradicionalismo machista, sexista, clasista y racista, promovido y respaldado desde las cúpulas del poder, las instituciones religiosas, educativas y los medios de comunicación masiva, seguían reproduciendo al interior de las familias una imagen femenina de subordinación (José Agustín, 1990).

³⁵ Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, organización gubernamental de México que administra parte del cuidado de la salud y la seguridad social.

³⁶ CONASUPO, Compañía Nacional de Subsistencias Populares, empresa paraestatal mexicana, se dedicaba a garantizar la compra y regulación de precios de la canasta básica, particularmente del maíz.

4.2 La segunda generación de académicas, nacidas entre 1964 y 1974

La segunda generación de académicas se conformó por ocho mujeres entre los 57 y los 47 quienes realizaron sus estudios universitarios, en diversas licenciaturas, que en su mayoría pertenecen al área de las Ciencias Sociales y Humanidades. En cuanto a los estudios de Maestría, también variaron pero se mantuvieron dentro del área de aprendizaje. Ver tabla 5.

Tabla 5. Datos escolares y laborales de la segunda generación de académicas

| No. | Seudónimo | Licenciatura | Maestría | Doctorado | Desempeño |
|-----|-----------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 1 | Grecia | Planificación para el Desarrollo Agropecuario UNAM | Economía y Política Internacional CIDE | Economía Universidad de Barcelona | Administración UAM-X |
| 2 | Natalia | Economía Guadalajara | ITAM | Economía UAM -Azcapotzalco | Economía UAM-A |
| 3 | Daniela | Filosofía Guadalajara | Ciencias Sociales Universidad de Guadalajara | Estudios Organizacionales UAM Iztapalapa | Economía UAM-X |
| 4 | Lilith | Letras Hispánicas UNAM | Letras Hispánicas UNAM | Letras Filosofía UNAM | Letras Hispánicas UAM-I |
| 5 | Abeba | Psicología UAM Xochimilco | Teoría Psicoanalítica Escuela de Braunstein Antropología Social ENAH | Antropología Social ENAH | Psicología Social UAM-X |
| 6 | Gloria | Psicología UAM Xochimilco | Psicología UAM-Xochimilco | Psicología UAM -Xochimilco | Psicología Social UAM-X |
| 7 | Juanita | Ciencias Políticas UNAM | Ciencias Políticas UNAM | Doctorante Ciencias Políticas UNAM | Procesos Culturales, Actores Sociales y Ruralidades UAM-X |
| 8 | Verónica | Psicología Buenos Aires | Política y Gestión en Ciencia y Tecnología CEA Buenos Aires | Ciencias Sociales FLACSO-México | Psicología Social UAM-X |

Nota: UAM-A significa UAM Azcapotzalco; UAM-I que significa UAM-Iztapalapa; UAM-X que significa UAM Xochimilco.

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

La tabla 5 también muestra que todas cuentan con el doctorado o están en el proceso de alcanzarlo y que algunas de estas mujeres tuvieron la posibilidad de viajar al extranjero para estudiarlo, como fue el caso de Verónica quien siendo argentina permanece en nuestro país en condición de migratoria permanente desde el 2004, condición adquirida una vez que se ha vivido de manera temporal en México, y que, por cuestiones del trabajo, como en este caso, si ella desea, puede participar en las becas procedentes de la UAM.

El contexto histórico en el que nació este grupo de ocho mujeres académicas, se le ha conocido como el de la generación de la crisis generalizada; pues fue una época de convulsiones a nivel mundial (Lazarín, 1996); enmarcada por la Guerra Fría y las distintas

influencias que tuvo sobre todo para América Latina (Romano, 2012; Agüero, 2016). Grecia, la mayor de las académicas de la segunda generación, nació en 1964, cuando comenzaba el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) quien ganó la presidencia pese a un alto margen de abstencionismo. Dentro de un aparente desarrollo estabilizador, los obreros y campesinos estaban controlados por el corporativismo y los caciques (José Agustín, 1990); lo que sumió al país en mayores deudas y pobreza pues en lugar de impulsar el desarrollo agropecuario, se invirtió en la exploración y explotación de petróleo cuyo valor económico decayó abismalmente debido a la sobre oferta a nivel mundial del hidrocarburo (Agüero, 2016).

Natalia nació en 1966 y Daniela y Lilith en 1967. Nina Kinich de la primera generación ya tenía 20 años, era licenciada en Economía, trabajaba en el sector público, estaba próxima a divorciarse por primera vez y buscaba la mejor opción para estudiar su Doctorado en un país europeo; las demás integrantes de esa generación transitaban de la secundaria a la preparatoria como Madame Curie y Lara; Lorena, Victoria y Tania estaban en la secundaria y las demás cursaban la primaria. En esos años el endeudamiento nacional con los Estados Unidos, tuvo un efecto alterno (Agüero, 2016). Por un lado, la desigualdad social incrementó debido a que se venían arrastrando grandes problemas económicos, de poca oportunidad para trabajar y estudiar a nivel universitario, que se exacerbaban también por la explosión demográfica. Por otro lado, el hecho de que el ejecutivo siguiera favoreciendo a la clase rica y estuviera alineado con el gobierno norteamericano (José Agustín, 1990), debilitó la participación de los partidos de izquierda en las decisiones nacionales, lo cual acentuó la pobreza, los despojos y la represión, que culminaron en movimientos sociales y estudiantiles (Agüero, 2016); sofocados por manos de la policía y el ejército que usaron sus propias tácticas militares en contra de la sociedad civil (Victoriano, 2010).

La masacre estudiantil del 68 condensa justamente, todo tipo de arbitrariedades gubernamentales como la intolerancia ideológica, la infiltración policiaca (grupo Olimpia³⁷), el servilismo político que por un lado convocaba a la prohibición de armamento nuclear vía el "Tratado de Tlatelolco", pero violentaba los derechos humanos de la población inconforme con la corrupción, los convencionalismos sociales, el machismo, el clasismo, los prejuicios

³⁷ El grupo Olimpia era un grupo de paramilitares que se infiltró entre los manifestantes el 2 de octubre de 1968; fue el encargado, por órdenes del Estado, de abrir fuego contra los estudiantes y el ejército quien, en respuesta a la provocación, realizó la matanza de miles de estudiantes y cientos de desaparecidos (José Agustín, 1990).

y las represiones sociales; la marginación y también la devastación de los recursos naturales (José Agustín, 1990).

1968 fue un año controversial para las integrantes de la primera y segunda generación. En el caso de Tania, por ejemplo, de la primera generación, en ese entonces estudiaba la secundaria; ella tenía hermanas que cursaban la licenciatura en la UNAM, una en particular era militante activa del movimiento estudiantil y lejos de ser reprendida por el padre, recibía consejos tácticos de él, para resguardarse; también mencionó que el 2 de octubre llegaron a su casa amigos de su hermana, buscando apoyo y consuelo pues estaban asustados de lo que habían vivido en Tlatelolco. Madame Curie, por su parte, era alumna de la Preparatoria 1, lugar donde el ejército destruyó la puerta de su escuela con un bazucazo; ella describe que le impresionó mucho ver la destrucción de la entrada y la conmoción que se vivía afuera de las instalaciones. De manera personal, además, ese evento fue coyuntural en la relación entre Madame Curie y su padre pues la académica apoyaba el movimiento estudiantil, incluso repartía volantes y concientizaba de la situación a sus vecinos, pues no la dejaban acercarse a la preparatoria; en contraste, su padre justificaba las acciones que el gobierno había tomado. La experiencia de Dany en 1968 fue otra totalmente, siendo alumna de sexto grado de primaria, en ese año, ella fue una de las ganadoras de “La ruta Hidalgo³⁸” y narra con orgullo haber recibido de manos del presidente Díaz Ordaz, el reconocimiento. En cuanto a las integrantes de la segunda generación, Abeba nació en 1968, tiempo que también fue relevante para la madre de Lilith, porque ella participaba en las brigadas estudiantiles.

En 1969 el gobierno mexicano, otorgó la ciudadanía a los 18 años, en un afán de congraciarse con la juventud y sus necesidades vilipendiadas y reprimidas. Al final del sexenio, el autor intelectual de la matanza del 2 de octubre y de los diversos actos de represión, el secretario de gobernación Luis Echeverría Álvarez, fue señalado como el siguiente sucesor presidencial (José Agustín, 1990).

En 1970, se creó al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), con funciones limitadas al principio, pues estaba encargado de fortalecer la investigación básica, la aplicada y la tecnológica, canalizar recursos y promover la realización conjunta de

³⁸ En 1961, Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, instituyó un concurso para seleccionar a quienes combinaran el mejor comportamiento, el promedio más sobresaliente y el conocimiento histórico más amplio. Los ganadores eran reconocidos por distintas autoridades y premiados por con un viaje en el que recorrían la ruta que trazó Hidalgo durante la Guerra de Independencia (Masse, 2015).

investigaciones entre varias instituciones. También se creó para promover el otorgamiento de becas de posgrado en el país y en el extranjero (Guevara, 2002). 1970 también fue el año en que Gloria nació y Juanita en 1972, durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-76), quien se deslindó de las medidas represivas del sexenio anterior y se enarboló con los ideales estudiantiles durante su gobierno. Sin embargo, los efectos del 68 estaban presentes en la población y un número de estudiantes decidió asociarse a las guerrillas de la sierra guerrerense o conformaron las guerrillas urbanas³⁹ que asistieron a países como China o Corea para entrenarse; generalmente eran jóvenes provenientes de la clase media, algunos de los cuales, murieron abatidos a manos de la policía o fueron encarcelados, torturados o desaparecidos (José Agustín, 1992), durante sus actividades de protesta contra la pobreza, la brutalidad de la represión y en favor de la liberación de presos políticos (Hilares, 1982).

La lucha contra las guerrillas fue cruenta, pues la Procuraduría, la paramilitar brigada blanca (los halcones) y el ejército, se infiltraron, espionaron, torturaron, asesinaron y desaparecieron a miles de opositores. El entonces presidente repitió la táctica usada en el 68 y el 10 de junio de 1971, utilizó a sus huestes para mitigar las movilizaciones estudiantiles que tuvieron lugar en Monterrey y la Ciudad de México. Tania estudiaba en la escuela Normal, sobre la avenida México-Tacuba. Justo el 10 de junio de 1971, estaba muy nublado y para no mojarse, se fue pronto a su casa, cerca de la estación Colegio Militar, ella hablaba con su amiga por teléfono, quien vivía más cerca de la estación del Metro Normal, y a través del auricular, Tania podía escuchar los gritos, las ambulancias y los balazos.

Si bien el ejecutivo mexicano se mostró benevolente, durante el golpe de Estado ocurrido en Chile, en 1973, dando asilo político a los perseguidos por Pinochet, también expropió tierras a campesinos, persiguió a los detractores de su gobierno y los desaparecía o encarcelaba como al entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova y a toda aquella persona que no respondiera a sus exigencias. Esa administración tuvo conflictos con la clase empresarial, con su propio partido político y con países como España e Israel. Hubo fugas de capitales, incrementó la deuda externa y después de veinte años, el peso volvió a devaluarse a \$22.00 por dólar, lo que provocó una escalada de precios (José Agustín, 1992).

³⁹ A raíz del movimiento del 68, surgieron distintos grupos políticos como las guerrillas rurales y las urbanas, las cuales estuvieron integradas por estudiantes. Cabe mencionar que entre sus métodos para hacerse de recursos y liberar a presos políticos estaban los asaltos y secuestros a altos mandos del gobierno y a empresarios (Hilares, 1982).

Estas situaciones de represión, eran una constante en todo el continente americano; en medio de dictaduras, que fueron aún más cruentas que el autoritarismo en México. En Argentina por ejemplo la ruptura que había tenido el régimen peronista con la iglesia católica (en la década de los cincuenta), dio paso a sucesivos golpes de Estado que invalidaron la historia política de ese país durante muchos años, comprometiendo principalmente la autonomía de los espacios universitarios por considerarlos como focos de cuestionamiento gubernamental y sublevación (Agüero, 2016). En dicho contexto argentino nació Verónica en 1974; año en que Bertha, de la primera generación, tenía quince años y cursaba sus estudios de secundaria; quien, además, recuerda de manera vívida que en ese tiempo era frecuente salir hacia la escuela o retornar a su casa y encontrarse con tanques militares a su paso, con grupos militares o civiles y ver a personas abatidas o cadáveres en la calle.

Hasta el momento se ha descrito el contexto en el que las dos primeras generaciones de académicas vivieron; una larga época de represión a nivel mundial, pero que, en América, tuvo características singulares en el sentido de que, los niveles máximos de control y terrorismo político se llevaron a cabo por los respectivos Estados y por la presión ideológica, económica y militar por parte de los Estados Unidos de América. En el mismo orden de ideas, este proceso represor, fue de larga data (alrededor de 30 años), por lo que también ha influido en el contexto y tiempo que les ha tocado vivir a algunas mujeres de la tercera generación, al menos en sus primeros años de vida, pero ese tema se abordará más adelante.

En 1974, el tema educativo en México estuvo encaminado a igualar la preparación a nivel secundaria, sin embargo, las escuelas técnicas tuvieron mayor apoyo pues era necesario el formar mano de obra calificada que apoyara el desarrollo socioeconómico, pero, además, el hecho de que hubiera mayor matrícula con estudios técnicos, también aminoraría la demanda de estudiantes que quisieran continuar con estudios superiores. A propósito de la demanda de estudios de nivel medio superior, se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM; los CECyT del IPN y el Colegio de Bachilleres. En ese año también se creó la UAM (Guevara, 2002; UAM, 2020). Las acciones gubernamentales pretendían resarcir el daño social después de la matanza de Tlatelolco, abriendo más escuelas públicas, exhortando a las mujeres para que ingresaran a estudiar, sin embargo, la pobreza en la que estaba el país, no era un buen escenario. La UAM, por ejemplo, no era accesible económicamente hablando para toda la población, por otro lado, la creación del Bachilleres

y de la UAM, por separado, tuvo la postura política de evitar linajes como las escuelas de la UNAM y el IPN con sus respectivos estudios a nivel bachillerato (UAM, 2020).

4.3 La tercera generación de académicas nacidas entre 1976 y 1989

Esta generación de participantes se conformó también por un grupo de ocho mujeres, entre los 45 años de edad y los 32 años. Como lo muestra la tabla 6, la mayoría cursó licenciaturas pertenecientes al área de las Ciencias Sociales y Humanidades. Todas, realizaron por lo menos un grado escolar en la UAM.

Tabla 6. Datos escolares y laborales de la tercera generación de académicas

| No. | Seudónimo | Lugar de nacimiento | Licenciatura | Maestría | Doctorado | Desempeño |
|-----|------------------------|---------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 1 | Lola 17 años | México | Economía UAM Xochimilco | Estudios Latinoamericanos Universidad Autónoma de Madrid | Economía Internacional Complutense de Madrid | Economía y Administración U-Xochimilco |
| 2 | Mónica 18 años | México | Etnología ENAH | Antropología Social CIESAS | Antropología Social CIESAS | Antropología Iztapalapa |
| 3 | Mariana 18 años | México | Sociología UNAM | Sociología UAM Azcapotzalco | Ciencias Sociales UAM Xochimilco | Administración U-Xochimilco |
| 4 | Luna lunera 18 años | México | Administración UPIICSA IPN | Investigaciones Económicas Administrativas CIECAS, IPN | Administración UAM- Iztapalapa | Administración U-Xochimilco |
| 5 | Irma 18 años | México | Economía UNAM | Desarrollo Rural UAM Xochimilco | Desarrollo Rural UAM- Xochimilco | Economía y Administración U-Xochimilco |
| 6 | Diana 18 años | México | Filosofía UNAM | Filosofía UNAM | Doctorante Filosofía Política UNAM | Tronco divisional e interdisciplinar U-Xochimilco |
| 7 | Ana 18 años | México | Sociología UNAM | Estudios Políticos y Sociales UNAM | Doctorante Sociología UAM- Azcapotzalco | Sociología U-Azcapotzalco |
| 8 | Joana 18 años | México | Administración UAM Iztapalapa | Administración UAM Iztapalapa | Estudios Organizacionales UAM- Iztapalapa | Administración U-Iztapalapa |

Nota: UAM-A significa UAM Azcapotzalco, UAM-I que significa UAM-Iztapalapa; UAM-X que significa UAM Xochimilco

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

Otro de los datos que llaman la atención y que se aprecia en la tabla 7, todas estudiaron una Maestría que en general dio continuidad a sus estudios anteriores y la mayoría tenían el grado de doctora o estaba estudiando el doctorado. También fueron más las participantes que se desarrollan profesionalmente en la Unidad Xochimilco.

Esta tercera generación abarca trece años, los cuales se sitúan entre el último periodo de la crisis generalizada que transitaba hacia la época de la globalización, en donde los

cambios sociales, culturales, tecnológicos y de manera relevante, los económicos, se han generado a nivel mundial (Córdova, 2005). En México, durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982), nacieron Lola y Mónica (ambas en 1976), Mariana (1977), Luna Lunera e Irma (las dos en 1978) y Diana (1980). Ese gobierno se caracterizó por el nepotismo, pues el ejecutivo asignó a sus familiares directos, amigos y compañeros, puestos dentro de su gabinete como Arturo Durazo y Miguel de la Madrid. Para combatir la pobreza en la que se encontraba la nación, endeudó al país pidiendo crédito al Fondo Monetario Internacional (FMI), lo que representó instituir topes salariales, aumentos de precios, reducción del gasto público y devaluaciones fuera de control (José Agustín, 1992).

La economía nacional fue dirigida apeándose a los intereses de EUA y el petróleo tomó relevancia dado que los países árabes comenzaron a dirigir los suministros de petróleo y ante la especulación de los hidrocarburos, el precio de los mismos, incrementó. Para poder perforar yacimientos petroleros, el gobierno mexicano volvió a pedir créditos financieros a organismos externos y con los excedentes, se pagó algo de la deuda, pero se vieron beneficiados los sectores más poderosos económicamente hablando. Los topes salariales provocaron manifestaciones obreras que fueron sofocadas con violencia, igual que las manifestaciones de la gente pobre (José Agustín, 1992).

Durante los últimos años de la década de 1970, se impulsaron programas que permitieron el abastecimiento de insumos de la canasta básica a precios populares, pero fue insuficiente para combatir la pobreza, lo mismo que la reforma agraria. Para 1979, las presiones estadounidenses frenaron el desarrollo petrolero y el FMI en 1980, sugirió como una medida para frenar la inflación el incremento del 15% del valor agregado (IVA) a los productos, en un tiempo donde, además, se reiniciaron las fugas de capital (José Agustín, 1992).

Hacia 1980, como se ha dicho, la tendencia de la globalización ha permeado en todos los ámbitos de la vida pública, a todos los niveles, también en la cultura, las leyes y en las costumbres. A partir de una mirada empresarial se han llevado a cabo tratados entre naciones y entre particulares y naciones, lo cual refleja que muchas de las leyes nacionales fueron quedando obsoletas ante los nuevos requerimientos económicos, principalmente (Loyzaga, 2002). El neoliberalismo, que es a decir de algunos autores, el nivel más extremo del

capitalismo ha provocado, por lo tanto, mayores desigualdades sociales y brechas económicas entre las naciones (Gómez, 2000, Díaz, 2004).

En 1981, cayó el precio del petróleo lo que aumentó la deuda externa y las exportaciones se desplomaron. Crecieron las tasas de los bancos internacionales, el país estaba en la bancarrota y no hubo ninguna institución que prestará dinero a la nación. Pese a la nacionalización de la banca no se pudo controlar una paridad fija de la moneda nacional ante el dólar. De tal manera que la situación económica del país fue de mayor pobreza e incluso los recursos de la clase media descendieron (José Agustín, 1992).

Durante el periodo de 1982 a 1988, ocupó el poder ejecutivo Miguel de la Madrid Hurtado, cuyo proyecto de gobierno, se propuso combatir la corrupción persiguiendo a líderes políticos del sexenio saliente. Hacia el exterior, México participó en el grupo “Contadora” que apoyaba la revolución nicaragüense. Al interior del país, el narcotráfico fue tomando fuerza y EUA tomó decisiones al respecto, debido a que un agente norteamericano fue abatido por uno de los cárteles traficantes de droga. Los conflictos sociales se agudizaron porque con el incremento del subempleo, la delincuencia y la drogadicción, México fue descrito a nivel internacional como un lugar inseguro, en donde, además, no existía la libre expresión pues los periodistas que criticaban al régimen fueron asesinados. En ese tiempo, el gobierno reconoció que la situación crítica de la nación era debido a fallas estructurales, por lo que se optó por implementar un sistema económico liberal propuesto por EUA e Inglaterra; pero para ingresar a dicho sistema se solicitó un nuevo préstamo al FMI, que puso como condiciones una devaluación de 70 a 150 pesos por dólar, incrementar los precios, despedir a miles de trabajadores y congelar los salarios a quienes conservaron el empleo. Nada se hizo para resolver la crisis económica; por el contrario, ante el incremento de la pobreza se recortaron los presupuestos gubernamentales, por lo que continuaron las protestas sociales como la huelga de los trabajadores de la UNAM en 1983, que se extendió por tres meses debido a la demanda de un aumento salarial (José Agustín, 2007; Acerca de la UNAM, 2021).

En 1984, nació Ana, integrante de la tercera generación. Por decreto presidencial en 1984, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para compensar el trabajo de los expertos y para evitar lo que se llamó “fuga de cerebros”, es decir, que los investigadores buscarán otros espacios universitarios donde les pagarán mejor. Para recibir dichos beneficios económicos, primero deberían ser aceptados, por lo que se implementó la

evaluación al trabajo científico desde un enfoque productivista bajo estándares internacionales, lo que también diferenciaba el monto del incentivo, pues éste dependía de la calificación que se otorgue a cada evaluación. En ese tiempo, quienes resultaron evaluados favorablemente elevaron su ingreso de dos a seis salarios mínimos, sin embargo, debido a la crisis económica de esa época, el salario ya había perdido su valor adquisitivo hasta en un 60 por ciento (Heras, 2005). A partir de entonces cualquier investigador que desee el reconocimiento mexicano tendrá que ser evaluado por el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); es preciso señalar que una evaluación por parte de esta organización resulta además, atractiva para todas las instituciones públicas, ya que al contar con un mayor número de investigadores reconocidos, esto le brinda a la universidad estatus, programas de posgrado y mayor presupuesto (López, 2007).

En 1985 ocurrió un terremoto en el que perdieron la vida miles de personas y ocasionó el desplome de edificios con diversos costos económicos, lo que dejó a la ciudad de México en la devastación. El terremoto dejó ver la ineficacia del gobierno para resolver desastres de dicha índole, además, también puso en evidencia la corrupción y el mal planeamiento de las edificaciones. No fue el gobierno sino la ciudadanía la que rescató a las personas afectadas. El campeonato mundial de fútbol en 1986, fue un escaparate para mostrar al mundo la situación de desastre nacional en la que seguía el país a un año del destre. En 1987, un colapso en la bolsa de valores a nivel mundial, provocó una compra descontrolada de divisas y devaluó el peso en un 30%. Hacia el final del sexenio, ocurrieron una serie de fraudes electorales en varias entidades estatales, y el mayor de ellos, fue el que llevó a la presidencia a Carlos Salinas de Gortari. El 6 de julio de 1988, Cuauhtémoc Cárdenas, el candidato de las izquierdas, fue el claro ganador de los votos de la población descontenta con el gobierno y las condiciones de pobreza nacionales, sin embargo, mediante la argucia de “la caída del sistema (de cómputo)”, se le dio el “triunfo” al candidato oficial (José Agustín, 2007).

El año de 1988 fue determinante también para Irma, integrante de la tercera generación, ella contaba en ese entonces con diez años de edad y recordó cómo la militancia de sus padres en la izquierda y la protesta contra la corrupción y el fraude electoral a la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas, fueron enseñanzas que la formaron y la convencieron para trabajar en pro de los desprotegidos. Desde ese momento Irma ha seguido los pasos de

sus padres y hermanos mayores quienes se dedican a la política y de quienes aprendió también la militancia pues ellos protestaron en 1986 contra el intento del incremento de las cuotas universitarias y de la eliminación del pase directo. Irma recuerda que acompañaba a sus padres a dejarles víveres a sus hermanos que pertenecían al Consejo Estudiantil Universitario.

En 1986, el entonces rector de la UNAM, creó el documento “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional”, “diagnóstico” con el que pretendía realizar reformas estructurales y académicas (Acuña, 1987; Castañeda, 1987) basándose en una serie de problemáticas que exponía en dicho documento, las cuales se referían al alto ausentismo académico, a las líneas de investigación desvinculadas de las necesidades sociales, a las contrataciones clientelares, la baja productividad del personal administrativo (Acuña, 1987). Por lo que se invitaba a la comunidad universitaria a que expresara sus opiniones al respecto de su iniciativa. Sin embargo, lo que se pretendía hacer era una serie de reformas estructurales (Acuña, 1987; Castañeda, 1987).

Derivado del antes mencionado documento, en 1987 se aprobó el aumento de las cuotas a los estudiantes y se eliminó el pase automático⁴⁰ de los alumnos del nivel medio superior a la licenciatura, además de que se instituyó un modelo único de evaluación estudiantil. Para la comunidad universitaria dichas reformas atentaban contra la posibilidad de que miles de jóvenes de las clases más desfavorecidas, estudiaran. En oposición a las reformas del rector Carpizo, surge el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) que convocó a participar a toda la comunidad universitaria en el paro de labores y a manifestarse (El Financiero, 2018), ese periodo de movilizaciones duró seis meses, desde octubre de 1986 hasta marzo del 87. Es pertinente decir que hubo poca difusión del movimiento por parte de los medios de comunicación, sin embargo, estas protestas contaron con el apoyo de la sociedad civil porque además de los temas universitarios, los estudiantes también protestaban contra la situación nacional, las políticas de austeridad y el mal manejo de la deuda externa.

⁴⁰ El pase automático tenía la característica de que los alumnos de nivel medio superior podían ingresar a la licenciatura sin presentar examen de admisión (Arauz, 2009). La creación del pase automático se instituyó por primera vez en 1962, después de una manifestación por parte de estudiantes preparatorianos que no tuvieron acceso a estudios superiores; dicho mecanismo fue eliminado y en 1966 se restituyó como resultado de las demandas que sostuvieron los alumnos de la Facultad de Derecho para destituir al entonces director de dicha Facultad (Acuña, 2021).

Así pues, el CEU, cuestionó de manera ordenada tanto las irregularidades universitarias como, las estructuras de poder y políticas gubernamentales. La huelga y las manifestaciones también sirvieron para apoyar en sus demandas a los sindicatos de telefonistas y electricistas que luchaban por mejorar sus condiciones laborales (Castañeda, 1987).

El movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) generó tal presión que influyó decisivamente en muchos cambios políticos universitarios y en distintas transformaciones generales de la sociedad. Tras varios meses de paro y el diálogo sostenido entre el CEU y las autoridades universitarias, se logró suspender las reformas y el contingente estudiantil se ganó la aprobación de la sociedad (El Financiero, 2018). Sin embargo, la insistencia de los cambios universitarios retomó vigencia en 1992, cuando el entonces rector José Sarukhán propuso nuevamente el aumento de las cuotas, que fue frenado de inmediato por un paro de 24 horas (Arauz, 2009).

Joana, la última de las integrantes de la tercera generación nació en 1989 durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, (1988-1994), este presidente impuso su gobierno ilegítimo tras una serie de acciones que siguen afectando a la nación hasta este momento, como el fraude electoral, y el encarcelamiento a sus oponentes políticos de mayor influencia, como al líder petrolero y del magisterio, para imponer a otras personas que le permitieran controlar dichos ámbitos. Económicamente, después de renovar la deuda externa, el ejecutivo firmó un tratado EUA; hubo diversas privatizaciones y de las 1,115 empresas estatales, quedaron solo 213 como patrimonio nacional. Un caso emblemático fue el de la mina de Cananea, en la que sometió a los trabajadores por la fuerza y luego declaró a dicha empresa en quiebra para limpiar sus deudas y después venderla a precios bajísimos. El ejecutivo creó el programa “Solidaridad o PRONASOL” a través del cual se respaldaban proyectos fraudulentos (José Agustín, 2007).

Por otro lado, políticamente Salinas de Gortari reformó el Artículo 130 con el que se establecen relaciones entre México y el Vaticano y le dio sitio político a la curia católica. Reformó el artículo 27 para privatizar el campo, a través del desmantelamiento de los ejidos, lo que aumentó el flujo de los migrantes para EUA. La pobreza en el país seguía creciendo y los cárteles del narcotráfico se peleaban entre sí por el territorio nacional, con el respaldo de las altas esferas políticas del país. En 1994, inició formalmente el TLCAN, entre México, Canadá y EUA; en Chiapas se levantó el EZLN, Ejército Zapatista para la Liberación

Nacional, conformado por indígenas chiapanecos cuya lucha se basa en las demandas de justicia y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas de México y de los pobres. La sucesión presidencial estuvo empañada por el asesinato del fuerte candidato del PRI, la derrota del candidato de la izquierda y la imposición de un presidente con poca experiencia política. El sexenio concluyó con una profunda crisis económica, una moneda devaluada y un amplio margen de pobreza, en medio de un contexto de corrupción (José Agustín, 2007).

En esos años los gastos en materia educativa eran variables, pero generalmente tendían a reducirse. La prioridad era el saneamiento de las finanzas públicas versus los temas de salud y educación. El proyecto económico dejó de ser dependiente de la entrada del capital extranjero que abastecía buena parte del mercado laboral y se transformó en un sistema orientado en lo absoluto al exterior (Guevara, 2002). A finales de la década de 1990, varias integrantes de la tercera generación cursaban la licenciatura. En particular Irma, Mariana y Diana que estudiaban en CU y Ana también iba a la preparatoria de la UNAM, por lo que la huelga de 1999 marcó en distintos niveles sus trayectorias. Ana, por ejemplo, quería dedicarse a la informática, pero después de participar en la huelga contra las arbitrariedades y la intervención policiaca en las instalaciones, ella decidió ser Socióloga. En ese tiempo, Joana, también de la tercera generación, apenas era estudiante de primaria.

El tipo de política económica que se realiza en México, no ha cambiado respecto a la última década del siglo XX, puesto que subordina las necesidades del país a las estrategias que sigue la dinámica económica mundial, lo cual, provoca un debilitamiento en el crecimiento interno, genera tensión y descontento social. En otras palabras, la política social está supeditada a los intereses de la política económica cuyas estrategias son concentrar los esfuerzos en un solo sector y no en hacer una distribución más equitativa de la misma. La política neoliberal ha limitado las funciones estatales lo que ha ocurrido es que entonces, ante la reducción del gasto público el gobierno ha dejado de promover el desarrollo que mantuvo durante la etapa de industrialización pues han incrementado las importaciones. El tipo de economía abierta que se lleva a cabo en el país ha reducido las posibilidades de la cobertura de la atención social, lo que a su vez obliga a maximizar los recursos y a restringir los beneficios que traería la distribución equitativa de la riqueza. Los efectos de las deudas han recaído esencialmente sobre los hogares, lo que aumenta las cifras de población en condiciones de pobreza (Torres & Rojas, 2015). En cuanto a los temas educativos, estos

tampoco han cambiado desde la década de 1990, pues estos temas se definen en parte por la cantidad de recursos que se destinan a la educación, los cuales dependen, como se ha dicho en líneas anteriores, a la política económica implementada en el país, que es de corte neoliberal (Guevara, 2002).

Los puntos a los que quiero llegar en este apartado de la investigación son dos. El primero tiene que ver precisamente con el devenir del tiempo y como en las dos primeras generaciones, los eventos y sus consecuencias se desarrollaron en un lapso amplio, mientras que a la tercera generación cuyo tiempo de distancia respecto a la primera es de veinte años, los eventos sociales que se han llevado a cabo han tenido una transición si se puede decir, más acelerada; lo cual tiene que ver con la época de la globalización y sus mecanismos de comunicación, los cuales se han diversificado, desde la televisión, la telefónica y las redes sociales por mencionar algunos.

El segundo punto es la presencia de las mujeres como actrices históricas. Como se ha podido observar, la participación femenina en los eventos de marchas, movilizaciones, huelgas, guerrillas y encarcelamientos, torturas y desapariciones ha quedado a la sombra de las narraciones de los sobrevivientes. Las voces de las mujeres, han manifestado que las familias que vivieron en esas épocas, estaban amedrentadas por el sistema, no sabían en quién confiar ni qué esperar, no había lugares seguros para niños, niñas ni jóvenes a quienes podían atrapar para torturar y hacer confesar a sus padres, madres y abuelos, lo que esos torturadores querían escuchar (Agüero, 2016). Han surgido otros tipos de violencia que no habían salido a la luz, porque a los hombres de ese entonces que sobrevivieron a la prisión y la tortura, les daba pena confesar y es la tortura sexual, aquella en la que se pone en juego la identidad sexual y conlleva múltiples violaciones a los derechos humanos con profundas secuelas en el cuerpo que no se quitan, lo mismo que en la identidad y la dignidad (Correa, 2014; cit., en González, 2015; Hiner, 2015).

Se puede observar hasta el momento, que el contexto histórico que les ha tocado vivir a las mujeres de estas generaciones, tiene sus orígenes hace casi ochenta años, en la década de 1940 donde se llevaron a cabo alianzas que fueron guiando los destinos de las diferentes naciones a las que se hace alusión de manera somera en este estudio como el caso de Argentina y Uruguay. El caso del contexto mexicano (de donde somos la mayoría de mujeres, incluyéndome) ha sido más desarrollado en el capítulo uno, sin embargo, hay eventos que

enlazan a los tres países, como se ha podido observar. El tipo de gobierno y sus prácticas de control y amedrentamiento tampoco han estado alejados de sus formas de ejercer el terror. Si bien es cierto que, a partir de la década de 1970, los movimientos feministas fueron haciéndose más presentes en el orbe de los llamados países del primer mundo, como los Estados Unidos de América, las mujeres latinoamericanas estaban librando sus propias batallas feministas, a partir de sus experiencias de la vida diaria.

A modo de cierre, se puede observar cómo a partir de las necesidades económicas nacionales, el proyecto educativo se fue modificando y pasó de representar un derecho y un medio para eliminar las diferencias de clases como ocurrió durante el cardenismo (1934-1940), a favorecer la capacitación de la mano de obra que se dedicaría a fortalecer la economía nacional ya fuera en el campo y de ahí el impulso de las escuelas agrarias, o en las fábricas y por tanto se apoyaron a las escuelas técnicas, primero durante el llamado “Milagro mexicano” (1940-64) y la fuerte industrialización que tuvo el país, o durante la crisis generalizada (1964-1980), cuando era indispensable que la población juvenil dejará de aspirar a cursar estudios universitarios y se incorporará pronto como técnicos cualificados a la vida productiva. En la actualidad, el tema de la educación sigue siendo insuficiente para cubrir las demandas de toda la población, además de que, el derecho a la educación compite en importancia con otras necesidades vitales, que no son atendidas. A lo que hay que agregar, finalmente, que el tipo de trabajo que se exige en todos los ámbitos, incluyendo el universitario, no es reconocido ni retribuido económicamente de manera justa, sobre todo, para las mujeres.

CAPÍTULO V

EL MOMENTO FORMATIVO: EXPERIENCIAS DE LAS TRES GENERACIONES DE ACADÉMICAS

A partir de los conceptos teóricos que sustentan esta investigación, descritos en el capítulo II, como el construccionismo social y el feminismo, los cuales cuestionan al determinismo (Madoo & Niebrugge-Brantley, 1999) que subyace bajo la condición de opresión y desigualdad de las mujeres; retomo el trabajo de las feministas Ana Lau Jaiven (2002) para mostrar que las mujeres son protagonistas de su propia historia y no sólo el reflejo de los varones y las aportaciones de Joan Scott (2001) y Débora Garazi (2016) quienes precisan que las experiencias de las mujeres deben tomarse como evidencia histórica, puntualizando para ello, los elementos socioculturales en los que se conforman sus biografías tales como, la edad, la raza, la etnia, la familia de la cual provienen y el trabajo que se desarrolla. Por lo tanto, las vivencias de las mujeres son conocimientos que se han construido a raíz de las condiciones en las que se encuentran, las situaciones que las atraviesan, los problemas que enfrentan y las decisiones que toman en la vida cotidiana.

Por tales razones, si bien las experiencias y los significados que pretendí resaltar fueron aquellos que conciernen a su vínculo con la universidad, como mujeres, todas las académicas han vivido sucesos durante los cuales han desplegado recursos psicológicos, cognitivos y emocionales, que adquieren el estatus de conocimiento, de saberes femeninos. La epistemología del punto de vista, que es uno de los ejes analíticos de esta tesis, me permite adoptar las aportaciones de Abigail Brooks y Sharlene Hesse-Biber (1991), para mencionar que las experiencias de las mujeres están atravesadas por elementos socioculturales, políticos, económicos estructurales y los problemas que de ello devienen, nos afectan de maneras generales y particulares. Por lo que procuraré mostrar las formas en que las participantes hicieron frente a sus dificultades y también la forma en que han disfrutado de la vida, porque las experiencias de las mujeres también son hermosas, amorosas, de satisfacción y de esperanza.

Así, organicé este capítulo a partir del momento formativo de las tres generaciones de académicas; periodo que transcurrió durante su biografía, por lo tanto, a la par de analizar cada una de las facetas como estudiantes de educación básica, bachillerato, licenciatura y de posgrado; también doy cuenta de su vida familiar, su composición, características y las

actividades que realizaban mientras llevaban a cabo sus estudios. Abordó inicialmente la fase de la educación básica que abarcó el preescolar, la primaria y secundaria; enseguida analizó el trayecto de la educación media superior, preparatoria o bachillerato; ambas etapas pudieron comprender entre doce y quince años de preparación, pues dependió de si cursaron o no preescolar y si debido a su aprovechamiento las académicas fueron exentando grados escolares. En la segunda parte de este apartado, describo a los estudios universitarios y de posgrado, que en algunos casos se cursaron en el extranjero al concluir la licenciatura o tuvieron que pasar hasta treinta años para concluirlos.

Cabe subrayar que si bien algunas transiciones estuvieron o no presentes en las trayectorias; durante la etapa universitaria y de posgrado se intersecaron la fase del trabajo, de la independencia familiar, el matrimonio y/o la presencia de los hijos. Por otro lado, aunque la educación fue secuencial, pues para poder acceder a un grado, estas mujeres debieron haber aprobado el nivel anterior (cuando lo hubo), esto no quiso decir que tuvieron que cursarlos en un estandarizado momento y forma, pues pudieron suceder diversos hitos o se presentaron otros intereses que fueron motivo de adelantar o de interrumpir grados escolares, como ocurrió en varias biografías. Por tales motivos, para este análisis tomé como guía algunas de las preguntas formuladas en la problematización de este trabajo, para entender ¿cómo se articulan las trayectorias familiar y académica con la construcción de la identidad de género en las tres generaciones de mujeres? y ¿cómo fueron las experiencias de las mujeres académicas en el proceso de formación que antecede a la inserción laboral en la universidad para las tres generaciones? El abordaje de dichas preguntas lo hice en dos dimensiones que competen a las Relaciones Familiares y a la Situación Educativa.

Con la dimensión de las relaciones familiares pude describir la dinámica familiar e identificar las diferenciaciones a partir del género, la división sexual del espacio, y con ello la distribución de las tareas, así como los problemas o bonanzas financieras. El tipo de relación que había al interior de las familias, los valores socioculturales de la época que les tocó vivir a cada una de las generaciones. Lo mismo que las emociones y anhelos que sintieron; los hitos que enfrentaron y por supuesto la importancia que cobró la educación para las participantes y sus padres. La situación escolar me permitió dar cuenta del desempeño escolar y de cómo varias situaciones sociales y personales influyeron en el mismo; cuál fue el tipo de educación institucional que recibieron y el trato que les brindaba el profesorado.

Los vínculos que establecieron con sus pares y así saber lo que sentían estas mujeres sobre sí mismas y sus experiencias estudiantiles.

Hablar de experiencias, implica mencionar subjetividades, por eso, en este apartado rescato las emociones y los sentimientos que vivieron las participantes frente a las diversas manifestaciones de violencia de las que fueron objeto, desde sus primeros acercamientos a la educación formal. Recuperó las alegrías que les generaba el aprendizaje de cosas nuevas. La convivencia con sus compañeros de clase y las actividades que realizaban en la escuela. Doy eco a las frustraciones que algunas mujeres experimentaron cuando tenían que obtener calificaciones sobresalientes por exigencia familiar y esto no siempre fue fácil, aunque lo lograron hacer; también al dolor provocado por la pérdida de algún ser querido y cómo ese evento transformó su forma de visualizarse en el mundo.

Pongo en evidencia cómo estas mujeres crearon diversas estrategias para romper con las costumbres patriarcales que les adjudicaban tareas y conductas de comportamiento aludidas al hecho de ser mujeres; para confirmar que, a través de las generaciones, persisten situaciones de desigualdad que se combinan con acciones violentas o que se traslapan con actitudes sutiles como la invisibilización. Afirmó que existen transiciones respecto a los cambios de estatus estudiantiles y a otros que las entrevistadas propiciaron, resistiéndose y enfrentándose a los designios sociales de la época que les tocó vivir como infantas, mujeres jóvenes y adultas. Confirmando entonces que, las mujeres que participaron en esta investigación se han enfrentado a situaciones socioculturales, históricas, económicas y políticas, que limitaron su abanico de posibilidades de acción y sin embargo, han podido tomar decisiones desde su temprana edad, para darle un giro a situaciones en apariencia inamovibles, demostrando que todas han ejercido su libre albedrío y escrito su propia historia.

5.1 Experiencias de las tres generaciones en educación básica

Las experiencias que se describen a continuación se refieren al primer acercamiento que las tres generaciones de participantes tuvieron con la educación formal a través del preescolar o directamente con la primaria y el transcurso por los estudios de secundaria, para comprender cómo este momento formativo se articuló con la vida familiar y la importancia que la educación tuvo para sus familias. Expongo cómo factores socioculturales objetivos y subjetivos como la legislación, la economía, la religión, los valores vigentes en cada

generación y la disciplina, influyeron en la decisión de los padres para elegir el tipo de escuela a la que asistieron sus hijas. Muestro cómo la disciplina determinó las relaciones entre las entonces educandas, el profesorado y sus pares escolares y lo que significó para ellas estudiar.

5.1.1 Las experiencias de la educación básica de la primera generación

La mayoría de las integrantes de esta generación asistieron a preescolar, en un tiempo en el que no estaba generalizado el acceso a dicho nivel educativo (Figuroa, 1977; Mayol, Marzonetto & Quiroz, 2020), lo que demuestra lo relevante que fue la educación para las familias de estas mujeres; quienes en su mayoría asistieron a escuelas privadas y religiosas. Ver Tabla 7.

Tabla 7. Educación preescolar de las académicas de la primera generación

| PRIMERA GENERACIÓN | Educación laica | | Educación religiosa | Total 15 |
|----------------------------|-----------------|--------------|---------------------|-------------|
| | Pública | Privada | Privada | |
| Asistieron a preescolar | Danya* | Madame Curie | Lara | 12 |
| | Loreley* | | Lorena | |
| No asistieron a preescolar | Violeta* | | Victoria | 3 |
| | Eunice | | Ernestina | |
| | Amalia* | | Loreley* | |
| | Fernanda* | | Amalia* | |
| | | | Fernanda* | |
| | | | Angélica | |
| | Nina Kinich | | | |
| | Tania | | | |
| | Bertha | | | |

Nota: *Estos nombres se repiten porque asistieron en ambas modalidades, en distintos momentos de su trayectoria escolar.

De acuerdo con el principio de tiempo y lugar, se puede observar a partir de la Tabla 7, la influencia que tuvo el contexto y momento histórico (Roberti, 2017) en la elección del tipo de institución educativa que eligieron los padres, para que sus hijas iniciaran la educación formal. Es decir, por un lado, hace sesenta años, se vivía en una época de progreso económico y tecnológico, donde la educación era una vía para poder participar en dicha evolución; por

otro lado, la religión católica tuvo influencia directa tanto en la educación familiar como formal (Vivaldo, 2008).

Así pues, las características familiares de las académicas eran acordes al tipo de costumbres tradicionalistas que primaban en la vida cotidiana de antaño, dado que todas procedieron de familias nucleares constituidas por ambos progenitores y varios hermanos (entre 2 y 8). Aunque hubo familias en donde las interacciones y la distribución de los trabajos domésticos fueron equitativos; era frecuente que la dinámica familiar se establecía a partir del sistema sexo/género (de Barbieri, 1996) y en la mayoría de los casos era el padre quien tomaba las decisiones importantes, imponía las reglas disciplinares y determinaba las actividades que debían realizar los hombres y las mujeres.

Mi papá nos educó, que si siempre había ayuda en casa; (mi papá) tenía una posición (económica) relativamente, buena. No era millonario ¿no? Porque mi papá era un profesional, pero vivíamos bien y había alguien que ayudaba. Ahora el día que no había alguien para ayudar, cada uno tenía su tarea, mi papá lavaba los platos, mi hermano sacudía los muebles, a mí me tocaban los baños; menos los pisos porque a mi mamá le gustaba; decía que ella los lavaba mejor. Este entonces siempre, siempre nos tocaba a todos ¿no? Mi hermano protestaba, “¿Por qué tengo que ir a comprar el pan yo? Porque tu hermana, decía mi papá “está con rulos”, rulos. ¿te acuerdas? (Nina Kinich, 75 años).

Soy la quinta de seis hermanos. En mi casa mi papá ausente trabajando y a mi hermano el más chico, se lo llevaba a donde trabajaba. A nosotras no, pero a él yo creo que temía que allí mi hermano se volviera, homosexual, no sé, nunca nos dijo por qué, pero a él sí se lo llevaba ¿no? (Tania, 67 años).

En ese contexto machista, las participantes fueron conformando su identidad de género (Rocha, 2009) identificando lo que significaba ser varón y también mujer (Lagarde, 2012). Aprendieron de sus madres, que las mujeres eran las que se encargaban del trabajo doméstico o de supervisarlos, como parte de sus obligaciones reforzadas (Amorós, 1994) socialmente (Urruzola, 2003; cit., en Araya, 2003) puesto que la madre era la que llevaba a cabo las actividades de reproducción social, después de renunciar definitivamente al desempeño de su profesión o trabajo una vez casada o mientras criaba a sus hijos.

Bueno, mi mamá había estudiado una carrera comercial, pero se casó con mi papá y ya nunca más trabajó (Madame Curie, 68 años).

Mi mamá era maestra de inglés y cuando nosotros éramos chicos, ella estaba en la casa y ya cuando crecimos, daba clases en un cuarto que se acondicionó en la casa como salón (Victoria, 67 años).

Las biografías de las académicas, en esa época de su vida, dependían de las decisiones de sus padres, de sus cuidados y apoyos; atravesados mayoritariamente por el conservadurismo, la obediencia y la relevancia de la educación. La disciplina familiar entonces era machista y

estricta sobre todo cuando comenzaron a asistir al preescolar y las sanciones podían involucrar, regaños y agresiones físicas.

*Prácticamente nos regañaba más por la escuela. Mi padre era muy machista. Yo creo que le gustaban los niños chiquitos. Es decir, **a partir de que fuimos a la escuela, es cuando empezó a ser más estricto, cuando empezamos a leer y a escribir. Sí, nos podía pegar** (Ernestina, 63 años).*

A la disciplina parental que era autoritaria, comúnmente se sumaba la falta de supervisión escolar que emplearon los progenitores como medida necesaria (Sepúlveda 2006) para conseguir que sus hijas cultivaran por sí mismas, responsabilidades. Para decirlo de otra forma, el apoyo que la mayoría de las familias daban a las actividades escolares, se manifestaba principalmente por el aprovisionamiento de los materiales para realizarlas; ya que varios de los padres varones, concebían que los temas relacionados a la educación concernían únicamente a la institución escolar. Sin embargo, también se observó cómo las madres con estudios y con el gusto por la lectura, apoyaron a las infantas enseñándoles a leer.

*Mi papá era un hombre muy callado y autoritario. Él nos hablaba de usted, ¿qué cosas? ¿no? Era un hombre progresista en el sentido de que, pese a su autoritarismo, la escuela era fundamental. No nos permitía faltar, parte de la educación era la disciplina. **Nosotros teníamos la obligación de resolver los asuntos escolares como pudiéramos.** Nunca se involucró en las cosas de la escuela. Para él esas cosas le correspondían a la escuela (Lara, 67 años).*

*Yo aprendí a leer a los tres, **me enseñaba mi mamá** porque me iba a la cama de ella, ella leía el diario y las primeras letras que aprendí es “el mundo”, que así se llamaba **el diario que mi mamá leía.** Ella dejó trunca su carrera por ser madre (Nina Kinich, 75 años).*

Económicamente la mayoría de las familias de las participantes tuvieron una situación monetaria solvente, aunque también hubo familias cuya condición era precaria; no obstante, una circunstancia que primaba en esta generación fue que la educación formal, era un tema central para los padres, tan importante como la alimentación, la vivienda y el vestido.

*En mi casa no había televisión, había muchos libros y los regalos que yo recibí desde niña, eran libros, entonces **había mucho valor por la educación** (Angélica, 61 años).*

*La economía familiar era de bastante necesidad, pero, pero recuerdo ahora ya que soy adulta, recuerdo que ellos (mis padres) **tenían como prioridad la educación** y luego todo lo demás. Todo lo demás desde paseos, diversión, eso era todo lo demás, obviamente lo principal era la educación, vivienda, alimentación, eso era esencial y ya todo lo demás era todo lo demás ja, ja (Dany, 65 años).*

Aunado al alto valor que los padres le dieron a la educación, también estaba la relevancia de los preceptos religiosos como parte de la educación familiar; por lo que quienes contaron con los medios económicos, las escuelas privadas fueron la mejor opción para que sus hijas

estudiaran y pudieran acceder al aprendizaje de un idioma extranjero (inglés, francés o alemán), que representaba una ventaja social.

Pese a que mi padre era machista, para él era muy importante que estudiáramos. Él podía invertir dinero en nosotros para que fuéramos lo mejor; nos mandó unos meses al extranjero para que aprendiéramos mejor el idioma que nos enseñaban en la escuela; a mis hermanos el alemán y a mí el inglés (Ernestina, 63 años).

De la misma forma, socialmente también hubo pensamientos detractores de la ideología hegemónica y derechista. Así algunos padres, militantes a favor de la democracia, apostaron por la calidad de la educación pública; que en ocasiones llegó a ser de alto rendimiento académico, como la que impartían en las Escuelas Socialistas, creadas durante el cardenismo y vigentes hasta el día de hoy, en varios puntos del país. Mismas que fueron consideradas por algunos tutores como un lugar de educación integral para sus hijas.

El sistema de educación pública era muy bueno, la verdad. Yo vengo de una familia de clase media y (a mis padres) jamás se les iba a pasar por la cabeza meterme en una escuela privada, todo el mundo iba a la escuela pública en Uruguay ¿sí? era de muy buen nivel y te diría que (...) algunas escuelas religiosas, eran de menor nivel que las públicas, esa es la realidad ¿no? (Violeta, 63 años).

Yo vengo de estas escuelas cardenistas, digamos que era tan difícil entrar (a mi escuela) que, pues solamente cuando entrabas desde el kínder, como pasó conmigo, y luego para mantenerte tenías que pasar todos los exámenes cada año, cada año para mantener tu lugar, sí (Eunice, 62 años).

Una característica que guardaban todas las escuelas a las que asistieron las participantes era su estricta disciplina. Para las de corte religioso, incluso el buen comportamiento y los conocimientos sobre religión eran más importantes que las actividades de introducción a la lectoescritura, mientras que, para las escuelas públicas, la alta preparación académica y los valores cívicos iban de la mano. La institución educativa, también influyó en el tipo de relaciones que establecieron las participantes con sus profesoras de preescolar. Hubo educadoras que emplearon durante la enseñanza estrategias que despertaron el interés de las educandas por los temas escolares, lo que facilitó el asentamiento de los conocimientos que recibirían en otros niveles escolares. En contraste, en las escuelas donde era más importante la rigidez de la disciplina y la exigencia del aprovechamiento escolar, se ejerció demasiada presión en las alumnas.

Yo fui a esa escuela desde el kínder, había mucha disciplina y era una escuela como el modelo en el que se trataba de poner casi al mismo nivel la enseñanza y las actividades, sobre todo de tipo físico. Mucha enseñanza con mucha exigencia, era para hacer competencia. Entonces nos educaron para competir y para actuar colectivamente. Los profesores habían ido a formarse a los países socialistas de entonces a Polonia y todo eso, entonces, hasta cierto punto éramos bastante militares, aunque no

era militarizado; la disciplina era más o menos fuerte y por esa razón es que yo era muy rebelde (Eunice, 62 años).

Las medidas punitivas, al igual que en el seno familiar (Zárate, 2013) fueron medios de formación que empleaban las profesoras para resolver las problemáticas que surgían en el salón de clases. En ese mismo orden de ideas, es importante destacar que el desempeño escolar, dependía tanto de la disciplina impuesta desde casa y que fue reforzada en la escuela como parte de la socialización primaria (Berger & Luckmann, 1967; Montes de Oca, 2015) y también del gusto que las entonces alumnas de preescolar, encontraron en las actividades escolares. La experiencia de la etapa de preescolar, las participantes la recordaron como un suceso lejano, inmerso en las remembranzas también distantes de la dinámica familiar, de los cuales se destacan los modos disciplinarios estrictos, que se extendieron al espacio educativo y que permanecieron semejantes durante el nivel de la educación primaria.

5.1.1.1 Las experiencias de las académicas en el nivel de educación primaria

Durante la transición del preescolar a la primaria, las instituciones que los padres de familia eligieron para que sus hijas estudiaran fueron de tipo religioso y laicas, preferentemente públicas y donde solo asistían las mujeres. Véase la Tabla 8.

Tabla 8. La educación primaria de las académicas de la primera generación

| PRIMERA GENERACIÓN | Educación laica | | | Educación religiosa | Total |
|--------------------|----------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| | cas | Públi Soci alista | Pública para niñas | Privada para niñas | |
| Tipo de primaria | a ¹ ce | Tani Euni | Kinich Nina Victoria Dany Loreley* Violeta Amalia* Fernanda | Madame Curie Lara Loren Ernest Lorele y* Amalia* Bertha Angélica | 15 |

Nota: *Estos nombres se repiten porque asistieron en ambas modalidades, en distintos momentos de su trayectoria escolar. ¹que significa socialista con sede en comunidades cercanas al campo.

La Tabla 8 permite observar que hubo participantes quienes, durante esta etapa educativa, cursaron tanto en la modalidad religiosa como laica. En esa época, existían en México instituciones de carácter mixto, coeducativo y Escuelas Socialistas, las cuales no tuvieron buena acogida social desde su creación durante el cardenismo porque atentaban moral y políticamente contra las buenas conciencias de la época (Luna, 2012). De tal manera que la educación que se impartía por separado a niñas y niños, en un afán retrógrado y sexista de no “desvirtuar las características propias de cada sexo” (Montes de Oca, 2015) fue la más promovida oficialmente. Así, la costumbre patriarcal con claras divisiones del espacio y del trabajo basadas en la dupla sexo/género, seguía permeando a la dinámica familiar y coadyuvando en la construcción de la identidad de género de las académicas (Lobato, 2013).

La misma separación entre hombres y mujeres ocurría en las Escuelas Socialistas, donde si bien confluían hombres y mujeres, en algunas sedes las clases se impartían por separado a ambos géneros (Gómez, 2003; Montes de Oca, 2015). Además, en todas las escuelas públicas y privadas, había una distinción entre las actividades que se fomentaban en los niños y las niñas. Otra situación que también marcaba profundas diferencias, era el poder adquisitivo y el lugar de procedencia.

Así, mientras que algunas académicas asistieron durante su infancia a clases de ballet o piano, actividades atribuidas al género femenino; aquellas niñas que pertenecieron a familias con menos posibilidades económicas y/o que procedían de lugares semi rurales, solían realizar extenuantes jornadas de trabajo doméstico desde edades tempranas después de clase o en días de asueto. Entonces, las académicas reafirmaron que el padre era la figura central de la familia y el proveedor en cualquier nivel económico, mientras que la mujer, fue introyectada como alguien poco relevante respecto a la autoridad, ensombrecida bajo las asignaciones culturales y de la administración de los recursos del espacio privado.

Teníamos un patio enorme con árboles frutales y teníamos que regarlos; una hortaliza y había que cosechar chícharos y te tardas horas en recoger eso o en deshierbar. Tuvimos un gallinero y había que limpiar y recoger los huevos; se oye muy bonito, ¿no? pero era un trabajal. Por eso yo sufría cuando eran vacaciones (Tania, 67 años).

El contexto de progreso económico profundizó la brecha entre la clase media y la baja, por lo tanto, los pobres no participaban de los beneficios de dicha prosperidad (Gómez, 2003). Para muchos de los padres de esta generación que emprendieron un negocio, tuvieron la

oportunidad de mejorar su economía e incluso de cambiar de residencia. Por otro lado, aquellas personas que no contaban con una profesión, solventar los gastos familiares resultaba más difícil sobre todo si tenían muchos hijos. La educación adquirió para los padres el significado de un legado que podían heredar a sus hijas, pues una preparación educativa les facilitaría la posibilidad de una movilidad social y había que procurarla dentro de los límites disciplinares con los que en ese entonces se educaba a las niñas integrantes de familias conservadoras, de diversos estratos económicos.

Al principio vivíamos en una casa muy modesta, en un barrio pobre. Mi papá era contador y le fue yendo mejor en su negocio porque era buen trabajador y muy disciplinado. Luego compró un terreno en Satélite, una colonia mejor y construyó ahí una casa (Victoria, 67 años).

La economía era muy precaria, si no hubiera sido por la educación gratuita, no todos mis hermanos hubiéramos llegado a la universidad. Mis padres, decían “por eso nosotros trabajamos mucho para que ustedes vayan a la escuela y lo mínimo que deben hacer es estudiar y salir muy bien”. Eso era una regla, no había negociación. Teníamos desayunos escolares y con eso desayunábamos, eso ayudaba mucho a la economía familiar. Llegábamos a un salón, y nos daban una caja de madera muy bonita y ahí nos ponían un cuarto de leche de vidrio, un sándwich de cacahuete, un plátano y un huevo duro. Pagábamos veinte centavos o menos y nos sentábamos a desayunar, terminábamos y nos íbamos a formar para entrar a clases. Podíamos salir de la casa sin desayunar nada (Dany, 65 años).

Como se advierte en la cita anterior, otra situación relevante de aquella época que involucraba a la educación pública y la economía familiar es que, para evitar la deserción escolar y eliminar el analfabetismo, el gobierno utilizó como una medida de estímulo hacia el estudio, los desayunos escolares. Ciertamente que dichos apoyos y los libros gratuitos por sí mismos no resolvían el complejo entramado de la deserción escolar, pero sí beneficiaron a familias de bajo poder adquisitivo, por lo que la educación fue más valorada.

Otras de las medidas sociales que se crearon para estimular el aprendizaje y evitar la deserción escolar, fueron los concursos de conocimientos (Espinosa, 2021). Hubo algunas académicas que decidieron no participar en ninguna competencia para no formar parte de las “mediciones escolares”, del modelo de competencia que se fomentaba en la escuela sino obtener buenas notas por el gusto que experimentaban aprendiendo. Para otras niñas, además de contar con calificaciones sobresalientes, asistir a los encuentros académicos tuvo significados positivos y gratificantes porque recibieron reconocimientos por parte de sus condiscípulas, de la institución e hicieron sentir a sus padres y madres orgullosos y orgullosas de su desempeño escolar. La educación también les brindó la posibilidad de conocer otros espacios por primera vez en sus vidas.

Mis maestras esperaban de mí que yo fuera una declamadora como mis hermanas, pero yo nunca quise. No era lo que yo quería hacer. Yo me zafé de ese modelito, yo estuve en una escuela socialista donde había muchas mediciones, los primeros, segundos y terceros lugares de cualquier cosa. Acabé teniendo lugares importantes porque yo disfrutaba, lo que hacía. Siempre fui buena en matemáticas, en geografía, me encantaba hacer las cosas (Tania, 67 años).

Tuve muchas amigas por mis calificaciones. Cuando mis papás iban a firmar boletas, el profesor los felicitaba en el salón y ellos se sentían muy orgullosos. Participé en el concurso Benito Juárez, una competencia de alumnos de alto rendimiento escolar del país, yo salí ganadora dentro de la zona. El premio consistió en hacer un viaje recorriendo la ruta que siguió el Cura Hidalgo durante la independencia. Ese viaje fue el primero que hice en mi vida (Dany, 65 años).

Los reconocimientos, en algunos casos, era un asunto más bien de pertenencia, pues los hermanos mayores de las entonces niñas, ya eran destacados escolarmente, así que ser aplicada, era una situación esperada; en otros casos, donde hubo los recursos económicos, se les daba una retribución económica cada “domingo” y en las familias con pocos ingresos, las deferencias se hacían eximiéndolas de las tareas domésticas.

Mis padres decían que como yo era muy dedicada en la escuela, me eximían de tareas en el hogar. Decían “como ella va bien en la escuela hay que darle tiempo de que haga sus cosas (Dany, 65 años).

El significado que cobraron los logros materiales e inmateriales, fueron configurando en las académicas una identidad de género en la que se contempló a la educación como un ámbito donde las mujeres pueden destacar y ser reconocidas por sus esfuerzos. Paralelamente, en las escuelas públicas o privadas, siendo exclusivas para mujeres, como parte de la educación formal, también se impartían actividades que no siempre resultaban estimulantes y que reafirmaban en las niñas, actividades de la reproducción social como los bordados y el tejido.

Desde primero de primaria nos ponían a coser, a bordar. Eran cosas sencillas, pero son actividades que quedan para siempre (Tania, 67 años).

Las clases de tejido las reprobé. En segundo de primaria mi hermana me tuvo que hacer lo del día de las madres, porque a mí me lo regresaban, yo no tenía habilidades de ese tipo (Amalia, 62 años.).

En otras palabras, el sistema educativo creó diversos mecanismos para promover la permanencia escolar y un alto desempeño académico, pero socioculturalmente, seguía fomentando los estereotipos y roles de género. Por otra parte, para otras académicas, las experiencias que vivieron durante la primaria ya fueran laica y pública o religiosa y privada, no fueron gratas sino estresantes debido a que no siempre su desempeño escolar era suficiente para cubrir las expectativas familiares y escolares.

Para mí fue muy estresante la escuela, mi experiencia era muy traumática. Cuando sacaba malas calificaciones no me podía relajar y la verdad era mucha la tarea. Todo el tiempo era cumplir con las tareas de inglés y de español, era muy pesado (Ernestina, 63 años).

Además de la presión paternal que demandaba resultados escolares de excelencia, la conducta que debían conservar las participantes era de sumisión. Cabe mencionar al respecto que, durante muchos años, la educación en nuestro país, más que darle énfasis a la instrucción de conocimientos, se enfocaba en controlar (Espinosa, 2021) e introyectar durante la educación primaria, pautas, valores, normas y conductas consideradas apropiadas para conservar un orden social, mediante mecanismos punitivos y sanciones de distintas índoles, que se ponían en marcha sobre quienes no acataban dichos lineamientos (Vázquez, 2015). En ese sentido, la disciplina que se imponía en la escuela era considerada por las participantes como amenazante, traumática y dura.

En la escuela decían que yo era una manzana podrida y que me tenían que sacar. Las monjas eran horribles, ¿cómo puede ser que permitan que mujeres con tanta amargura, se relacionen con las niñas? (Lara, 68 años).

Yo era muy latosa y de repente había profesoras tremendas. En primero o segundo de primaria, no me salían bien las letras y la profesora se dio cuenta de que arranqué la hoja y la hizo moño, me la puso en la cabeza y me dijo que tenía que pasar a todos los salones diciendo que yo había arrancado la hoja y que ese era mi castigo". Fue una experiencia muy traumática (Eunice, 63 años).

En cuanto a las formas en que las participantes experimentaron e interpretaron sus emociones, éstas dependieron del tiempo y lugar histórico que les tocó vivir (Gil, 2002; Sepúlveda, 2010) y de la contundencia que tuvieron para ellas, las instituciones materiales y simbólicas como su escuela y su familia (Ritzer, 1993). En una sociedad de mediados del siglo XX, atravesada por el patriarcado, el conservadurismo y la disciplina; las entonces alumnas de primaria experimentaron plenitud en su niñez cuando pudieron ocuparse de jugar y convivir con sus vecinos y eran privilegiadas porque las felicitaban en la escuela. Por el contrario, cuando el contexto social enfatizaba la división sexual de los espacios, ello propició a que en algunas biografías se experimentara un vínculo distante entre padres e hijas, entre hermanos varones y mujeres y también dificultó las relaciones extraescolares cercanas.

Otra cosa que lamento es que mi mamá no me dejaba ir a las casas de las amiguitas, recuerdo un cumpleaños, quizá sí me pudo haber dejado ir, pero ya ni siquiera intenté pedir permiso, era como una desaprobación de parte de mí misma; sentí frustración "fue la única vez que sentí, así como de jchin, no fui!", pues porque creo que me hubiera gustado ir a esa fiesta (Tania, 67 años).

Las emociones y los sentimientos como construcciones sociales también implican a los atributos de género, las creencias, roles, rasgos y características sociales (Gil, 2002; Huerta, 2008); por eso, el hecho de que las participantes experimentaran una disciplina estricta escolar y familiar, en un contexto patriarcal, las fue situando en un lugar de autocensura. Cuando, además, la disciplina se imponía de manera punitiva, el autoconcepto que llegaron a tener sobre sí mismas, fue de culpabilidad, como si su rebeldía ante la opresión significara una trasgresión inadmisibles.

*Yo me sentí poco menos que escoria humana. Yo era latosa y medio rebelde, por eso es por lo que no era del agrado de los profesores. Yo **pasé y seguí con mi escolaridad y ya todas mis relaciones fueron planas** (Eunice, 62 años).*

*Las monjas me asustaron, me dijeron que una vida sin sacrificios me llevaría al infierno. Estuve deprimida, luego dije “¡ay!, ya, si me voy a ir al infierno, voy a disfrutar todo antes. **Nada de lo que me decían me podía llegar al alma, no todo; la escuela fue para mí muy difícil** (Loreley, 63 años).*

La culpabilidad y el temor que algunas alumnas de primaria experimentaron, fueron sustituidos por una aparente insensibilidad o inmutabilidad como estrategias para poder sobrellevar las formas disciplinares a las que se enfrentaban en la escuela, porque de lo contrario, podrían haberlas afectado más.

5.1.1.2 Las experiencias de las académicas en el nivel de educación secundaria

La transición hacia los estudios de secundaria de las mujeres de la primera generación, tuvo lugar en medio de ajustes familiares heterogéneos originados por el tipo de dinámica relacional, sus condiciones económicas y la relevancia de los temas del noviazgo y la sexualidad. En ese tiempo, hubo movimientos sociales detonantes para cuestionar al conservadurismo familiar y educativo vigente y al tipo de disciplina restrictiva que se imponía; lo que representó un cambio importante para las participantes. Respecto al tipo de escuela que los padres eligieron para que estudiaran sus hijas, esta fue diversa. Ver Tabla 9.

Tabla 9. Las académicas de la primera generación, en la secundaria

| PRIMER A GENERACIÓN | Educación laica mixta | | Educación religiosa | Total |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------|-------|
| | Pública | Privada | Privada | |
| Tipo de secundaria | Nina Kinich Lorena Tania Dany Loreley Violeta Eunice Fernanda | Curie Madame | Lara Victoria Ernestina Amalia Bertha Angélica | 15 |

Nota: *Estos nombres se repiten porque asistieron en ambas modalidades, en distintos momentos de su trayectoria escolar.

Si bien la oferta educativa en esa época fue vasta, como se observa también en la Tabla 9, algunos padres de familia siguieron dándole prioridad a las instituciones de corte privado y religioso para que sus hijas estudiaran la secundaria. Es destacable que varias jóvenes asistieron a escuelas mixtas, lo que representó una transición diferente puesto que, en sus estudios anteriores, habían compartido clases solo con sus congéneres en el aula; porque si bien algunas escuelas como las socialistas eran consideradas mixtas; niñas y niños tomaban clases en salones diferentes y no se relacionaban durante el recreo. Así pues, las jóvenes que asistieron a secundarias mixtas e interactuaron por primera vez con varones, la experiencia les resultó difícil, porque se llegaron a sentir intimidadas por sus compañeros.

Para mí asistir a la ciudad era motivo de mucha timidez, acababa yo de llegar a la ciudad, yo no entendía la ciudad. Convivir con los hombres por primera vez fue difícil, eran como extraterrestres. Yo me sentía como extraterrestre (Tania, 67 años).

Yo nunca había tomado clases con niños, me daba pena, me acuerdo que me veía muy tímida al principio (Ernestina, 63 años).

La educación siguió siendo importante para las familias; aunque el hecho de que las participantes asistieran a la escuela pública o privada, pasó de ser un legado o herencia familiar, a una obligación que no podían desatender, pues era también una inversión que necesitaba del esfuerzo paternal y del aprovechamiento de las hijas.

Mi papá quería una secundaria que enfatizara el inglés. Me inscribieron en una escuela que no me correspondía, por el nivel económico que tenían las niñas que acudían ahí, donde todas se conocían desde el kínder. Reprobé dos materias, me fui a extraordinario y mi papá en castigo me pasó a una

escuela que estaba enfrente de donde vivía. Pasé a segundo y ahí ya fui muy feliz, no me costaba nada estudiar, todo se me hacía muy fácil, pues, ya no había toda la disciplina tan estricta que llevé desde la primaria. Ahí ocupaba los primeros lugares sin hacer mucho esfuerzo (Ernestina, 63 años).

Dentro de los sucesos significativos que afectaron a las familias de varias entrevistadas en ese tiempo, destacan la pérdida de los empleos paternos y el propio crecimiento de los hijos e hijas que impactaron en el rubro económico porque los gastos seguían incrementando. Las medidas que los padres tomaron para solventar los gastos, en ocasiones tuvieron implicaciones significativas en la vida de las participantes, pero pudieron salir adelante.

Mi papá perdió su trabajo que había permitido que viviéramos en esas tres casas (Zitácuaro, Ciudad de México y Tamaulipas). Mis padres dijeron que tres casas era muy difícil. No podíamos volver a Zitácuaro porque mis hermanas estaban estudiando acá. Aquí nos quedamos a vivir todos, mi papá consiguió otro trabajo. Mi hermana mayor entró a trabajar y luego la que sigue. Fuimos una familia de ingresos bajos y sólo porque mis papás le dieron mucha prioridad al estudio, casi todas hicimos carreras cortas que nos permitieron tener ingresos propios y continuar estudiando (Tania, 67 años).

Otros cambios estuvieron relacionados con el aprendizaje, con las relaciones familiares y con al tema sexual que impactaron de distintas maneras a las participantes. En el caso del desempeño educativo destacado, si bien este tuvo mayor exigencia familiar y en algunos casos sus madres las acompañaban en la realización de las tareas, no siempre podían asistirles. Así mismo, sobresale el hecho de que las participantes comenzaron a responsabilizarse más de sus labores por su propia motivación personal y en parte también por el hecho de tener distintos profesores, con diversas formas de enseñanza aprendizaje ello representó un reto que instaba a las estudiantes al conocimiento y a descubrir habilidades en las que destacaban.

Mi mamá era la que realmente estaba ahí, cómo a lo mejor me pongo yo con mi nieta, con mi hija. Ella decía “es que no sé qué estás haciendo, pero tienes que hacerlo; ¿qué te dejaron? Ella lo checaba, a su manera. Conforme se fue complicado, ya era yo sola la que hacía las cosas. Pero ella seguía yendo a las juntas y estaba muy al pendiente, incluso hasta la universidad (Fernanda, 63 años).

Bueno si llegué a tener un buen maestro de matemáticas en tercero de secundaria y sí me gustó. Fue cuando me empezaron a gustar mucho las matemáticas (Lara, 68 años).

Las relaciones entre padres e hijas, en algunas biografías, se tornaron más tensas a causa del machismo, a la sobre exigencia paterna respecto al aprovechamiento escolar o debido a la rígida disciplina, misma que se imponían de manera punitiva. En ocasiones, las manifestaciones de violencia fueron actitudinales o físicas y en algunos casos los niveles de agresión escalaron hasta situaciones en las que la vida de la madre y de los hijos se ponían en riesgo; sobre todo cuando el consumo de alcohol exacerbaba las agresiones.

Entiendo que mi papá también tuvo una situación difícil, él fue huérfano a los 6 años y por ser el mayor le dijeron “tú eres el hombre de la casa” y a sus hermanos los traía a cuerazo limpio para que estudiaran, porque tampoco querían estudiar. Mi mamá nos golpeaba indirectamente, porque le decía a mi papá para que él nos pusiera en nuestro lugar (Ernestina; 63 años).

Mi papá era como los “cometas” y cada que aparecía, la única que se ponía feliz era mi mamá, para mí era muy desagradable y yo decía “ya va a empezar el griterío”. Él era muy de fiesta, de mujeres, de la casa grande la chica y la chiquitita, por eso, aunque ganara bien, siempre teníamos necesidades. A mi papá le gustaba “echarse sus copitas”. Tuve pleitos con él en la secundaria, por defender a mi mamá a los 13 años, a los 15 y a los 18; así de gritos y sombreroazos donde yo acababa botada por allá. Creo que mi papá sí me quería en el fondo de su corazón, porque lo que podría haberle hecho a mi madre a mí no me las hacía. Nunca me dejó un ojo morado o me tiró un diente. A pesar de que me dio golpazos en la cara, él trataba de no hacerlo (Fernanda, 61 años).

La situación sostenida de violencia, ilustra cómo en décadas pasadas la frecuencia con la que ocurrían las ataques al interior de los hogares dejó de ser excepcional a nivel social pues primaban culturalmente el machismo y los estereotipos de género. Por lo tanto, las agresiones al interior de la familia eran aún más consideradas como una situación del espacio doméstico. Lo mismo que el consumo de alcohol y la infidelidad que formaban parte de la masculinidad. En ese marco sociocultural, el tema de la sexualidad era tratado por la institución educativa y familiar únicamente como un asunto de la reproducción biológica. Así, las relaciones erótico-afectivas, el placer sexual, la orientación sexual y la propia reproducción (Chávez, Zapata, Petrzalová & Villanueva, 2017), eran un tabú sobre todo en las escuelas de corte religioso. La escasa información que se impartía se basaba en una breve filmación en la que se enseñaba a las alumnas el proceso de la menstruación o con la intención de generar repudio, se ilustraba el tema de la genitalidad varonil, de manera burda y traumática.

Bueno, no, esos temas de la sexualidad no se tocaban. Si acaso alguna vez nos pasaron un video hecho por la Johnson & Johnson, donde hablaban del proceso de la menstruación y cómo utilizar la toalla femenina y ya. No había nada más (Victoria, 67).

En cuanto a la sexualidad; las monjas tienen una cosa muy enroscada ¿no? Me acuerdo, que teníamos una monja de anatomía que nos ponía siempre diapositivas de malformaciones de los órganos sexuales masculinos. Eso nos causaba una gracia espantosa, teníamos 12, 14 años, y se enojaba porque nos reíamos, ¡imagínate cómo nos reíamos!, teníamos un tipo con un pene que le llegaba a las rodillas y nosotras ¡¿What?! Era muy chistoso. De, de ella me acuerdo siempre, porque decía “besos sin lengua pecado bienal, besos con lengua pecado mortal” (Bertha, 62 años).

De tal manera que el tema del noviazgo, fue un asunto que les generó dificultades a las participantes tanto en el espacio familiar como escolar, porque estaba fuertemente asociado también a lo inmoral y al pecado. Algunas participantes, por ejemplo, decidieron experimentar relaciones afectivas cercanas durante ese tiempo ya fuera con compañeros de

escuela, o vecinos. Sin embargo, en casos extremos, el noviazgo entre adolescentes llegó a abordarse como problemas marcados por el sexismo, los prejuicios morales y el racismo, los cuales afectaron el autoconcepto e identidad de género de aquellas jóvenes.

En cuanto a los novios, en mi casa ahí empezó otra historia, a mi papá le hubiera encantado que fuéramos monjas, no por el tema de la religión sino para que cuidáramos nuestra virginidad. Nunca jamás lo iba a decir. Ni siquiera era posible que un padre dijera “voy a cuidar la virginidad de mi hija”, es lo que yo siento. ¿por qué no fuimos a la secundaria pública? Si se trataba de calificaciones, mis hermanos salieron de una pública con diez cerrado. No nos mandaron a mi hermana y a mí ahí, porque ya había hombres (Victoria, 67 años).

El novio apareció en segundo año, era uno de los más guapos; nos convertimos en las estrellas, él el más asediado y yo la más estudiosa de la escuela. En esa época hacían concursos de belleza en la secundaria y la reina de ese concurso empezó a coquetearle a mi novio y a poner letreros ofensivos con mi apellido en las paredes de la escuela. Una maestra me dijo que ¿por qué no me daba a respetar? Recuerdo claramente sus palabras “¿porque no te das a respetar?”. Otra maestra intervino también en el asunto, apoyando a la reina de belleza, y a mí me dijo “¿cómo puedes tú competir con la reina de belleza de la escuela?”. Fue tan discriminadora, diciéndome “ella tan bonita y mírate tú”, eso sí me dolió, me molestó (Dany, 65 años).

Respecto a los estereotipos de género y el tipo de comportamiento disciplinado, respetuoso y obediente que se esperaba desempeñaran las adolescentes en el ámbito escolar y familiar (Martínez & Escapa, 2016), si esto no solo no ocurría, sino que, por el contrario, las participantes cuestionaban las reglas e imposiciones hacia las mujeres, eran sancionadas con severidad. Incluso hubo quienes se desmarcaron de los estereotipos femeninos, a modo de resistencia ante la imposición machista, asumiendo en el proceso la autoexclusión de las relaciones con sus congéneres.

Pues mira, tuve experiencias muy distintas porque, por ejemplo, en secundaria yo era la líder de un grupo de chicos bien desmadrosos, o sea, se llevan pesado, de todo y ellos me habían adoptado para estar como con ellos ¿no? Yo no me llevaba con mujeres en primero de secundaria. Todos mis cuates eran básicamente hombres. Hacia finales de la secundaria eso empezó a cambiar y la verdad es que mi relación con las mujeres no siempre fue tersa. Es precisamente porque no me gustan las cosas tradicionales del género. Al escoger el taller en la secundaria, fuimos tres que elegimos electricidad y nos veían como si nosotros fuéramos unas machorras. A mí no era que los hombres me molestaran, más bien me molestaban las mujeres porque yo no me adaptaba a su manera de concebir la vida, pues, el rol de las niñitas que cocinan eso no me gustaba (Eunice, 62 años).

Finalmente, una de las participantes experimentó un evento infortunado; su padre falleció de manera repentina debido a problemas de salud que desconocía. Siendo el padre el principal proveedor, los integrantes de la familia tuvieron que buscar estrategias para salir adelante, sin embargo, eso no fue motivo para que se dejara de lado la educación formal. En lo que respecta a la mayoría de las académicas, esta etapa educativa concluyó en el contexto de los movimientos estudiantiles del 68 y el 71; sucesos que afectaron de manera indirecta a varias

biografías porque fueron andamiajes sobre los que se desarrollaron las relaciones parentales y determinaron el siguiente nivel educativo en otros casos, como se verá en su momento.

La economía fue bastante inestable porque mi padre murió repentinamente cuando yo estaba en la secundaria y pues ya después, eran mis hermanas que ayudaban a mi mamá. Mi mamá también tenía que vender cosas para que todos sobreviviéramos, teníamos la teja que es una casa muy grande y eventualmente rentaba cuartos (Eunice, 62 años).

Mi segunda hermana, participó en el movimiento, vivíamos por el metro, Colegio Militar. Tlatelolco no quedaba tan lejos. Cuando el 68, el 2 de octubre llegaron amigos de mi hermana que venían de Tlatelolco, llegaron a nuestra casa huyendo. Recuerdo ese momento muy traumático. Recuerdo las brigadas y brigadeando. Había chavos con un megáfono difundiendo que el gobierno, tiraban rollo, yo era muy chica pues estaba terminando secundaria, pero me acuerdo de acciones; de mi hermana que iba a las asambleas, ella es enfermera, entonces estudiaba en la ENEO que es de la UNAM. Recuerdo como historia oral del movimiento del 68, que, subjetivamente estaba indignada. Recuerdo el 68, el 2 de octubre como algo muy triste (Tania, 67 años).

Las biografías de la primera generación se desarrollaron en medio de cambios sociales relevantes, los cuales dispusieron para unas familias, elementos que favorecieron sus condiciones económicas. Para otras familias, se facilitaron los medios con los cuales, sus hijas pudieran acceder a una educación pública gratuita que tendió las pautas para la movilidad social. Durante la educación básica, estas mujeres demostraron que son destacables académicamente y cuando fueron impulsadas por sus padres y profesores, sobresalieron de una manera más disfrutable. Incluso cuando fueron presionadas por los padres de familia, hicieron sus mejores esfuerzos por cumplir con las expectativas que les imponían de manera punitiva. Así mismo, también pusieron en evidencia que, cuando esa presión desistía alcanzaron por su propia convicción, lugares escolares sobresalientes.

Respecto a la identidad de género, se pudo observar cómo las participantes identificaron al padre como la figura central de la familia y a la madre como un ser invisibilizado tras la administración de los ingresos familiares. Sin embargo, conforme fueron creciendo y asumiendo sus propias responsabilidades, también fueron tomando decisiones significativas que las llevó a desmarcarse de los estereotipos de género, demostrando que las cualidades de las mujeres, no son determinadas por el sexo biológico, sino por las oportunidades de desarrollo a las que puedan acceder.

5.1.2 Las experiencias de la educación básica de la segunda generación

Concerniente a las académicas de la segunda generación, en este apartado expongo la manera en que se articularon sus estudios del nivel básico con su familia y sus características respecto

al tipo de composición, su dinámica y sus condiciones económicas. Del mismo modo, describo sus emociones y sentimientos experimentados durante ese momento educativo. En cuanto al primer acercamiento a la educación formal o institucional, en este grupo casi todas las integrantes asistieron al preescolar como se puede apreciar en la Tabla 10.

Tabla 10. La educación preescolar de las académicas de la segunda generación

| Segunda generación | Educación laica | | Educación religiosa | Total |
|----------------------------|-----------------------------------------|---------|---------------------|-------|
| | Pública | Privada | Privada | |
| Asistieron a preescolar | Daniela* | Grecia | Daniela* | 7 |
| | Abeba* Gloria Juanita Verónica | Lilith | Abeba* | |
| No asistieron a preescolar | Natalia | | | 1 |

Nota: *Estos nombres se repiten porque asistieron en ambas modalidades, en distintos momentos de su trayectoria escolar.

A través de la Tabla 10, también se puede observar que la elección paternal por las escuelas privadas fue menor en comparación a la generación anterior. Esto se puede entender de acuerdo con el interjuego entre las situaciones sociales y la biografía de las participantes en el sentido de que las posibilidades que brindaba el contexto nacional (Roberti, 2017) económicamente hablando, fueron más limitadas en este tiempo (José Agustín, 1992). Por lo tanto, la economía familiar de la segunda generación de académicas durante el preescolar fue en su mayoría modesta y en algunos casos, las madres fueron el único sostén o tuvieron que colaborar con ingresos mediante el desempeño de trabajos informales, lo que tampoco ocurrió en la primera generación.

La economía era muy mala, debido al bajo ingreso que mi papá percibía (Grecia, 57 años).

Si no hubiera fallecido mi papá, los dos hubieran trabajado para sostener el hogar, porque antes de fallecer mi papá ya había carencias en la casa porque él se dedicaba a la cuestión del campo, a sembrar maíz, frijol, entonces fallece él y mi mamá se queda con lo que había empezado ¿no? a hacer el queso, que es lo que sabía hacer ella (Natalia, 55 años).

Concerniente a las características familiares de esta generación, fue nuclear en su mayoría. Sin importar el estrato social o el acceso a la educación formal por parte de los padres y

madres de familia, se siguieron reproduciendo situaciones basadas en las creencias de la diferencia de género. El número de hijos fluctuó entre uno y cinco. La mujer se encargaba de salvaguardar las reglas que el marido imponía. Incluso ante la ausencia o muerte del padre, el lugar de autoridad quedó vacío o fue ocupado por otro varón quien tomaba las decisiones relevantes y se involucraba en actividades del espacio público.

Yo soy la mayor de tres hermanos. Mira, mi mamá fue enfermera y ya que se casó con mi papá se dedicó sólo al hogar y esa fue la historia, mi papá trabajaba y ella estaba en casa (Abeba, 53 años).

Yo soy la quinta de cinco hermanos. Todas (las mujeres) trabajábamos menos mi hermano. Mi mamá le compró una camioneta para que él fuera a hacer mandados. Los hombres no se metían para nada a las cosas domésticas y esta cuestión de trabajar en los derivados de la leche, pues, como era ahí mismo en la casa, a mi mamá se le hacía que era parte de las tareas domésticas. Entonces mi hermano, aunque estuviera en la casa, no nos ayudaba (Natalia, 55 años).

En cuanto a las normas familiares, hubo una diferencia importante respecto a la generación anterior, puesto que la disciplina familiar fue menos rígida y las relaciones entre los progenitores de ambos géneros con las hijas, tampoco eran tan distantes. Sin embargo, seguían vigentes las diferenciaciones tradicionales entre el trato que se le daba a las mujeres y a los varones. Las manifestaciones de violencia, verbales, actitudinales y físicas fueron más visibles en esta generación; las cuales eran realizadas por parte del padre, e incluso en uno de los casos la violencia se exacerbó debido al alcoholismo de este.

Alguna vez mi papá me llegó a regañar y me daba nalgadas. Con quien sí tenía mucho acercamiento era con mi segundo hermano; se lo llevaba a veces con él y cosas así, como de una visión muy muy tradicional ¿no? de que prefería la convivencia más con el hijo varón ¿no? (Grecia, 57 años).

Mi papá tuvo problemas de alcoholismo un tiempo, entonces él alcoholizado era agresivo y pues nos asustaba a mi hermana y a mí. Entonces eso fue un gran problema, fue algo tremendo, traumático, o sea, es algo que habría querido evitar a toda costa (Juanita, 49 años).

Respecto a las formas de enseñanza, en las escuelas de preescolar a las que asistieron las entonces infantas, combinaban estrategias de lectoescritura, de actividades artísticas y lúdicas. La disciplina escolar dejó de ser el tema central. Incluso aquellas participantes que estuvieron en escuelas de corte religioso, se refirieron a su experiencia preescolar como un espacio agradable en su mayoría, donde pudieron relacionarse amistosamente con sus compañeros. Lo cual confirma que, a menor represión respecto a la disciplina y mayor importancia al conocimiento, existen altas probabilidades de que las alumnas desarrollen habilidades escolares y disfruten más del aprendizaje, como lo recuerdan las participantes.

Recuerdo del jardín de niños, los juegos con mis compañeros en el patio. También me acuerdo que éramos un grupito que siempre llegábamos a la escuela juntos y nos regresábamos juntos. Me acuerdo de mi uniforme naranja, como el de la basura (Abeba, 53 años).

Recuerdo que era un kínder de una iglesia, eran solo dos profesoras que trabajaban con el permiso de la iglesia, y me imagino que había una cuota módica. Era como una escuela normal, pero en el patio de una iglesia. No eran monjas las dos maestras. ¡Ah! pero mi maestra de kínder era muy buena, me enseñó a leer desde el kínder y entonces cuando entro a la primaria, mi maestra de primero me pasa a segundo entonces no hice primero, del kínder me pasé a segundo año y pues ya me seguí de corridito toda la escuela (Grecia, 57 años).

Si bien las formas punitivas de impartir la disciplina ya no fueron tan frecuentes, todavía podía traslaparse el maltrato escolar con la educación. Si se toma en cuenta que las escuelas forman parte del espacio inmediato (Rocha, 2009) donde se refuerzan las creencias que priman en la sociedad; el uso del castigo y el maltrato físico como parte del mecanismo de la docencia, nos habla del tipo de ideología que existía hace unas décadas respecto a cómo se educaba a la niñez. En consecuencia, los tratos de agresión ya fueran verbales o actitudinales que experimentaron las participantes, tuvieron implicaciones personales, pues fueron interpretados y justificados como medidas correctivas. Es decir, las reiteradas situaciones de violencia, tienden a considerarse como una situación común ante la falta de adaptación en las relaciones; lo que al final, termina por asumirse como una característica personal y no como una situación de origen social de larga data.

En el primer kínder me trataban muy mal las profesoras, no recuerdo que me maltrataban, pero eran muy regañonas. Pero ya luego en el segundo kínder la maestra me trataba muy bien. Todas las maestras eran muy buenas (Daniela, 54 años).

O sea, realmente hubo como una parte difícil en el kínder. Había ciertos niños que notaban mi vulnerabilidad y a veces me pegaban, me quitaba mis cosas (Juanita, 49 años).

Las integrantes de esta generación también pudieron hablar de manera más abierta de sus sentimientos, en los que incorporaban las relaciones con sus padres, con sus profesoras y sus compañeros de salón. Así, fue más frecuente escucharlas hablar sobre la cercanía que tuvieron con sus padres de ambos géneros y de las cosas que les causaban dolor. Otro dato que diferencia a esta generación de la anterior, en el contexto escolar, es que la mayoría las participantes de la segunda generación asistieron a preescolares mixtos.

5.1.2.1 Las experiencias de las académicas en el nivel de educación primaria

La etapa de la educación primaria de la segunda generación, estuvo enmarcada por las consecuencias socioculturales de los movimientos estudiantiles que facilitaron la

masificación de la educación sobre todo en los primeros niveles educativos; de tal manera que los padres de las académicas tuvieron una vasta oferta educativa, pero optaron en su mayoría por la escuela pública. Véase la Tabla 11.

Tabla 11. La educación primaria de las académicas de la segunda generación

| Segunda generación | Educación laica | | | Educación religiosa | Total |
|--------------------|----------------------------------------------------|------------------------|---------|---------------------|-------|
| Tipo de primaria | Pública | Exclusiva para mujeres | Privada | Privada | 8 |
| | Daniela* Abeba Gloria Juanita Verónica | Grecia | Lilith | Natalia Daniela* | |

Nota: *Estos nombres se repiten porque asistieron en ambas modalidades, en distintos momentos de su trayectoria escolar.

Otro de los datos que se puede ver en la Tabla 11, es que, una de las integrantes de esta generación, todavía le tocó asistir a una escuela exclusiva para niñas; lo que refleja que esa época transitaba por cambios relevantes socioculturales e ideológicos que fueron desplazando la escuela segregada o exclusiva por una mixta y más integradora (Luna, 2012).

Mi escuela era muy chistosa, era muy grande. De un lado de la escuela íbamos puras niñas y del otro lado, puros niños. Todos compartíamos el mismo patio que tenía pintada una línea en el piso y a la hora del recreo, ponían a niños de sexto para que vigilaran que nadie cruzara esa línea, si lo hacías, te castigaban. Sí hubo niños que la cruzaban, pero no sé qué les hacían, me imagino que los castigaban (Grecia, 57 años).

Para esta generación, la economía fue todavía más desfavorable e impactó de manera directa los recursos familiares de algunas participantes, a tal grado de que incluso con esfuerzos redoblados, la poca solvencia puso en riesgo sus bienes patrimoniales. En algunos casos, la situación se complicó a tal grado que, como una medida de apoyo, algunas familias decidieron mudarse a la casa de la abuela de las participantes. Al respecto, las decisiones que las madres y los padres tomaron para subsanar las dificultades, como en la generación anterior, implicaron cambios en la vida de las entonces niñas, para quienes mudarse significó la pérdida de su espacio personal y el esfuerzo de adaptarse a otras costumbres que surgieron a partir de una nueva dinámica de convivencia.

En esa época, mi familia no andaba muy bien económicamente. La casa en la que vivíamos tenía doble hipoteca. En alguna ocasión me metieron al grupo para seleccionar a la escolta, pero el uniforme era muy caro y mis papás dijeron “no podemos pagarlo” (Abeba, 53 años).

Mi mamá fue madre soltera, porque mi padre estuvo desdibujado desde el principio. Tenía yo como ocho, nueve años cuando dejamos el departamento y nos fuimos a vivir con mi abuela quien adoptó el papel de cuidadora y era quien tenía la última palabra. Mi mamá ya no fue la que tomaba las decisiones, era solo la proveedora (Gloria, 51 años).

Si bien a nivel social, la mujer empezaba a alejarse de una época donde había estado limitada al espacio privado, enfrentándose a situaciones de conservadurismo patriarcal, machista y suspicaz (Oikón, 2018); dentro de la dinámica familiar de las participantes de esta generación, las mujeres seguían luchando contra los mecanismos patriarcales de la división sexual del espacio y del trabajo, que colocaban al varón como la figura de máxima autoridad y a las mujeres de mayor edad como las supervisoras del comportamiento y los ingresos económicos de sus hijas y de su descendencia.

En cuanto a las experiencias extraescolares que las entrevistadas vivieron, en su mayoría fueron positivas, pues tuvieron la posibilidad de realizar juegos entre amigos del vecindario o familiares. Con respecto a la formación escolar, esta fue de buena calidad pues los contenidos aprendidos durante la primaria, les permitieron transitar sin ningún problema a la secundaria, dado que, para ingresar a la escuela elegida, tenían que presentar un examen de admisión que aprobaron satisfactoriamente.

Mi generación fue de salir a jugar con los primos y amigos en la calle. Después de hacer la tarea y nuestras labores en la casa, salíamos a jugar a la “roña” y esas cosas de niños (Natalia, 55 años).

Recuerdo que en la escuela nos daban buenas clases. Cuando mi hermana y yo salimos de la primaria, entramos sin problema a la secundaria, nos fue bien en el examen de admisión (Juanita, 49 años).

Para las participantes el ambiente educativo fue considerado solidario y estimulante para aprender; de tal manera que el alto desempeño escolar, les trajo importantes retribuciones. Además del orgullo y la satisfacción que sintieron las participantes por los resultados de su esfuerzo; el estudio significó para ellas un refugio, una forma de sentirse bien; máxime cuando, además, contaron con el apoyo de las profesoras y los profesores.

Tuve apoyo de mis maestras. Concurse en eso de la Ruta Hidalgo, un concurso nacional. Yo creo que una ya trae algo así desde niña. Un día me torcí el tobillo y me dolía mucho, regresamos del recreo y la maestra hizo como una competencia en matemáticas; tenía que hacer el ejercicio y llevárselo, me paraba con mi pata chueca, pero yo quería ser la primera en entregarlo (Grecia, 57 años).

La escuela y la lectura como que fueron mi refugio es donde me sentía bien. En las vacaciones de repente yo quería que se acabaran y que empezara la escuela porque a veces en las vacaciones mi papá bebía más entonces pues no, más bien fue mi refugio (Juanita, 49 años).

Por otro lado, las entonces alumnas de primaria, también vivieron maltrato escolar por parte de las profesoras y manifestaciones de violencia por parte de otros alumnos y alumnas. Dichas acciones de violencia denotan el uso del poder y la falta de estrategias personales y pedagógicas de los cuales carecieron el profesorado, para resolver situaciones que resultaban frustrantes. Acciones de agresión que fueron emuladas por parte del alumnado.

Hubo por lo menos una ocasión en que, una de las maestras nomás porque me boté de la risa me dio un jalón de cabello y ¡uy! bueno no paré de llorar, eso sí me dolió muchísimo. Me sorprendió que alguien, que no fueran mis papás, que te regañan, que me diera un jalón de cabellos (Abeba, 53 años).

Tuve una maestra que era muy autoritaria. Me asustaba, o sea, de una personalidad que me asustaba mucho y yo sentía que no le caía bien. De repente era hasta bullying la maestra (Juanita, 49 años).

Finalmente, la valoración que tuvieron las participantes de su infancia, en general, se centró en lo que ocurrió en el ámbito educativo y también con el tipo de relación que sostenían con sus padres y madres. De manera singular, el alcoholismo del padre de una de la entrevistadas, fue una situación que impactó en su biografía.

Me recuerdo sosteniendo una relación con mi madre con poco dialogo, aunque la dinámica que teníamos era tácita, me hubiera gustado tener una comunicación más abierta (Lilith, 54 años).

Hubo cosas padres al lado de mi papá, cuando era día del niño, nos llevaba a comprar un helado y regalos. Nos llevaba a jugar a mi hermana y a mí, nos llevaba el almuerzo calentito en el recreo. Pero algo que no me hubiera gustado vivir en esa época, era que cuando mi papá bebía, ya no era el padre que daba soporte. Eso fue muy doloroso, fue una parte muy dura (Juanita, 49 años).

En este punto se puede decir que, las experiencias gratas que las participantes tuvieron acerca de los estudios de primaria y la forma en que se engranaban con la vida de sus familiares fueron recurrentes en su discurso. Por otro lado, estas mujeres dieron cuenta de que se siguieron reproduciendo al interior del seno familiar y en las relaciones escolares, manifestaciones de violencia que hacían mella en su vida, pues en ocasiones atribuían a su mal comportamiento, la violencia que recibieron.

5.1.2.2 Las experiencias de las académicas en el nivel de educación secundaria

La transición de las integrantes de la segunda generación de académicas de la primaria a la secundaria, estuvo enmarcada por situaciones macrosociales objetivas y subjetivas trascendentes, que repercutieron tanto en la economía como en la dinámica familiar. El mundo se fue encaminando hacia un tipo de intercambio comercial a nivel global cuya

ideología afectó a las políticas internas y empobreció aún más a los países considerados en vías de desarrollo o periféricos como México (Córdova, 2005). Así, la educación pública fue la mejor opción para que estas mujeres continuarán con sus estudios (Ver Tabla 12).

Tabla 12. Las académicas de la segunda generación, en la secundaria

| Segunda generación | Educación laica y pública | | Educación laica | Total |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------|-------|
| Tipo de secundaria | General | Técnica | Privada | 8 |
| | Grecia Natalia Daniela Abeba Gloria Juanita Verónica | Daniela | Lilith | |
| | a | | | |

La educación evolucionó del “aprender haciendo”, al “aprender produciendo”, que se fue consolidando hasta la década de 1980, con el objetivo de que la educación pública tuviera una mayor vinculación con el sistema productivo (Santos, 2005). Esta influencia a nivel meso se puede observar también en la Tabla 12, pues Daniela fue la primera de las participantes que cursó en una secundaria técnica y el resto de las integrantes de esta generación, estudiaron en secundarias generales o diurnas porque tienen turno matutino y vespertino.

Mi secundaria fue técnica, llevé taller de secretariado y aprendí una excelente taquigrafía, ya no se usa, por supuesto y mecanografía en unas maquinotas pesadotas. Gracias a eso y a que bueno, a que mi papá trabajaba en un banco, mi primer empleo me lo dieron a los 15 años; porque pues yo sabía escribir, tomar notas y archivar todo muy bien (Daniela, 54 años).

Respecto a la situación económica de las familias, esta varió de forma significativa debido a la crisis económica de aquellos años; para algunas de ellas, los recursos económicos fueron más limitados mientras que para otras, la situación económica transitó hacia una estabilidad y bonanza económica por varias décadas.

Mi papá tuvo siempre buenas posiciones laborales en el banco en el que trabaja y como el banco te da ciertas facilidades pues desde chica ellos compraron una casa que terminaron de pagar cuando cumplí quine años (Daniela, 54 años).

Las dinámicas familiares tomaron cambios significativos matizados por situaciones relevantes, como el hecho de que la mitad de las familias de esta generación estuvo encabezada por jefas de familia, quienes por razones de viudez o por ser madres solteras, eran tanto proveedoras como cuidadoras. Otras situaciones significativas durante esta etapa

fue la entrada a la adolescencia y los cambios físicos de las entrevistadas que no siempre se aceptaron con beneplácito, porque en esa época, era más difícil hablar abiertamente acerca de la sexualidad. Cuando se llegaba a abordar el tema, seguía asociándose a la reproducción y al pecado. Además, bajo la lógica de la sexualidad patriarcal, que considera a la sexualidad femenina, su cuerpo, sus espacios y derechos como pertenencia del varón (López, 2020); las mujeres, estaban en mayores desventajas. No obstante, dicha vulnerabilidad permitió en algunos casos un acercamiento con las madres desde su condición de mujeres.

Me acuerdo que cuando estaba chava, en la secundaria, iba en el camión para ir a la escuela ¿no? Bueno, no faltaba el viejo cochino que te agarrara ¿no? Yo me sentí super mal. Sentía que, si no tuviera el busto a lo mejor no me violentaban. Era una sensación muy rara, me daba miedo. Yo no quería crecer, sentir y descubrir que a lo mejor me gustaba sentir. Esa vez, me sentí muy mal. Llegué llorando a mi casa muy enojada. Mi mamá me dijo “¿qué te pasó?” Y pues ya le conté “un desgraciado que me agarró” y entonces ella también me contó, de alguna vez que también le pasó algo y que también se había sentido muy mal ¿no? y también había sido en el transporte público. Y yo creo que ahí fue como la primera vez que tuve una conversación con ella a otro nivel ¿no? (Lilith, 54 años).

En otros casos, dentro de las estrategias que algunas madres de familia encontraron para afrontar los cambios que conlleva la adolescencia, el riesgo del deseo sexual y su asociación a la reproducción, fue “cuidar” a las jóvenes durante los estudios de secundaria. Para unas mujeres, una forma de proteger a sus hijas del entorno, era ir por ellas a la salida de clases; otra opción fue buscarles ambientes más seguros, como en la provincia, pues en ese tiempo, culturalmente se creía que la ciudad contenía más peligros para las adolescentes.

Nunca me lo explicaron mucho, pero cuando terminé el primer año, me mandaron a vivir a la casa de mi tía en León, ahí cursé segundo y tercer año. Yo creo que la preocupación de mi tía, abuela y mamá era precisamente que yo estaba entrando a la adolescencia y había que cuidar como decía la abuela, las amistades y todas esas cosas. Se pusieron de acuerdo y me mandaron a casa de esta tía. Yo no era noviera pero sí andaba mucho tiempo afuera patinando por horas. Cambiarme de nuevo de lugar me costó más, yo extrañaba un montón a mamá y estar acá, en plena adolescencia y tener que cuidar a chamacos cuando mi tía no estaba. Sobre todo, la distancia, eso me dolía demasiado (Gloria, 51 años).

Contrastantemente, para otras mujeres, el hecho de que sus hijas permanecieran en lugares con idiosincrasias más cerradas, donde las niñas tenían poco tiempo de haberse insertado a la educación formal, el destino más certero que les esperaba era el casamiento a temprana edad. A partir de esas creencias, resultaba preferible mandar a sus hijas con un familiar cercano a vivir a la ciudad para que trabajaran, lejos de la ranchería donde vivían. Si bien algunas madres todavía no procesaban que las mujeres estudiaran, tampoco quería que sus hijas se casaran pronto recién salidas de la niñez.

Un cambio muy fuerte fue cuando me fui a Guadalajara. Yo no quería ir, mi mamá me mandó y yo la obedecí. Fue muy complicado el choque ¿no? Estar en la adolescencia y cambiar de lugar, lejos de mi mamá. En los días de juntas escolares, nadie iba. Siempre me decían “¿por qué nadie viene?” Yo decía “no tengo quien venga”. Me daban un citatorio por escrito y me ponían con letras rojas, que no habían ido o que no se recogió a tiempo la boleta de calificaciones. Eso sí me daba tristeza, yo trataba de, ¿cómo te diré? como no darle tanta importancia, me imagino para que no me afectara, pero sí se sentía uno mal (Natalia, 55 años).

Las repercusiones (Lynch, 2017) que tuvieron en la vida de las participantes a quienes sus madres decidieron mandarlas a otro lugar, como una manera de mantenerlas a salvo de los roles y estereotipos de género en relación con la sexualidad; fueron de profunda tristeza y soledad. Si bien la etapa de la adolescencia, es dinámica y cambiante a través del tiempo y el espacio histórico, en la que confluyen cambios biológicos, psíquicos y cognitivos, también es cuando la subjetividad cobra mayor relevancia (Berger & Luckman, 1967), por lo tanto, para las entonces adolescente los vínculos familiares fueron primordiales para sentirse parte de la familia (Rocha, 2009) y con lo que significa ser mujer (Lagarde, 2012). Entonces, la experiencia de ser alejadas de su casa, fue para las participantes un choque doloroso y difícil de trascender porque se sintieron distantes de sus madres y de su hogar.

Durante esta etapa formativa, murió el padre de otra participante en el cumplimiento de su trabajo; en un primer momento la joven dimensionó su vida y pensó que tendría que dejar la escuela y trabajar. Sin embargo, la presencia de su madre como principal soporte emocional y las medidas que ella tomó, hicieron que ese hito conllevara diversas transiciones familiares positivas de efectos a largo plazo.

Mi papá murió cuando yo tenía once años e iba en primero de secundaria. Como a los seis meses del deceso, mi mamá fue a donde había trabajado mi papá y consiguió que le dieran una casa. Cuando nos cambiamos de donde rentábamos, invitaron a mi mamá a vender seguros y le fue muy bien. Como al año se dio la conversión a la religión y entonces sí nos cambió mucho la dinámica porque la colonia donde llegamos a vivir era una colonia complicada, de bandas. Yo creo que una estrategia de mi mamá y que fue parte de su decisión de incorporarse a la iglesia es que dijo “ahí están más seguros mis hijos”. Porque en esta iglesia, había una dinámica social muy intensa, era como ir al club, y nosotros lo único que hacíamos en casa era nuestra tarea. Nuestros amigos y actividades sociales de convivencia eran con los muchachos de la iglesia (Grecia, 57 años).

En cuanto a las experiencias que recuerdan las académicas de esta generación como estudiantes, es que tuvieron un desempeño escolar sobresaliente, como resultado del deseo de estudiar y del gusto por aprender. Aunque en ese momento no visualizaban a la educación como un proyecto a largo plazo, ni como una exigencia familiar sino más bien era una actividad apreciada en su vida, pese a las dificultades que en esos momentos experimentaban en el espacio familiar. Para varias participantes, los problemas con sus padres no afectaban

su aprovechamiento académico porque existía apoyo en la cuestión escolar, sino las hacían sentir inseguras en la interacción con sus pares y en los momentos de expresarse en público porque en casa eran tratadas de manera impositiva, restringidas para convivir extraescolarmente por el hecho de ser mujeres.

A veces pienso que, si hubiéramos tenido un hermano varón, nos hubieran apoyado menos a mi hermana y a mí, aunque fuera inconscientemente. Pero en cuestiones escolares, nos apoyaban. Mi papá era tan dominante y gritón que en la secundaria yo era muy insegura (...) académicamente para mí todo era muy fácil; en las tareas y exámenes, en todo sacaba diez, pero si me ponían a exponer, me ponía súper nerviosa, roja. Me costaba mucho hablar en público, o sea, no tienes idea, muchísimo y yo creo que eso es lo que más impactó. Venir de esa familia con una figura paterna tan fuerte e impositivo, porque no nos dejaba ir a ningún lado; pues eso sí creó en mí ciertas inseguridades y a mí me costaba mucho hablar en público, así como que “¡ay quiero desaparecer!, ¡quiero salir corriendo!” (Juanita, 49 años).

La agencia de varias participantes les permitió crear estrategias para hacerle frente a situaciones familiares complicadas durante la etapa de la secundaria. En unos casos el autoritario y restrictivo trato por parte del progenitor que hacía sentir insegura a la adolescente. El alcoholismo del tutor que provocaba situaciones en las que la integridad de la joven estaba en riesgo, por lo que se sentía atemorizada. La prohibición materna para continuar con los estudios, lo que le resultaba imposible de asimilar a la entrevistada. Además de las situaciones de tensión que vivían en la interacción con sus pares.

Así pues, ante esta serie de situaciones, las distintas jóvenes desplegaron recursos psíquicos, subjetivos y cognitivos con los que contaban e hicieron uso de las herramientas que la propia cultura les brindó (Sierra, 2014); para seguir confrontando sus miedos de hablar en público; para otras fue vital cuidarse así mismas y para otras, fue indispensable buscar las formas de continuar estudiando. En otras palabras, la mayoría de las mujeres de esta generación encontraron que lo que tenían que hacer fue aferrarse al estudio, al que consideraban como algo preciado y a lo que no estuvieron dispuestas a renunciar.

En la secundaria me fue bien, siempre fui buena estudiante. La vida en casa se fue complicando porque el tío fue volviéndose cada vez más dependiente del alcohol y la cosa se fue poniendo más color de hormiga. Los fines de semana eran pesados. De repente los niños y yo prácticamente teníamos que emigrar a la casa de una amiga de mi tía, porque iba a hacer un fin de semana fuerte ¿no? Entre ellos nunca hubo exactamente golpes o cosas así, pero sí era un ambiente pesado, sí era violento. El tío cuando ya estaba muy tomado las dos, tres de la mañana quería sacar a los niños al jardín o dar una vuelta en el coche. Mi tía se ponía muy mal. Esa es la parte que quitaría de mi vida (Gloria, 51 años).

Cuando pasé a segundo de secundaria, mi mamá me sacó de la escuela, a mi hermana y a mí nos dijo “¿para qué van a estudiar? se van a casar, ni estudien”. Yo no estaba convencida de dejar de estudiar, se me hacía imposible. Estando en Guadalajara (...) investigué cuál era la secundaria más cercana. Imagínate a una niña llegar sola a las seis de la mañana, para preguntar qué tenía que hacer para

inscribirme. La persona que me atendía no me escuchaba, me decía “no, aquí no se aceptan a niñas que vengan de otra escuela, tienes que repetir, haz el examen para primer año”. Siempre he sido buena estudiante, con buenas calificaciones. No concebía volver a repetir primer año. Con la desesperación me metí a la escuela y busqué a la directora, le expliqué cuál era la situación para que ella me permitiera ingresar a segundo año. Fue muy grato encontrarme con ella y que me apoyara (...) pude entrar, pero el cambio fue muy complicado. Cuando llegué al salón, la maestra me asignó un equipo de trabajo. Yo no sabía que esas niñas eran las mejores de la clase. En ese momento las niñas le dijeron a la maestra “no queremos que ella sea de nuestro equipo”. Yo después supe quién de ellas era la mejor y me esforcé para ganarle el lugar de aplicada (Natalia, 55 años).

Otras de las situaciones difíciles que las académicas experimentaron en la secundaria y que confirman que la violencia está incrustada en la estructura escolar, en los procesos de interacción, en las pautas escolares y en la subjetividad como una réplica del contexto social; son las experiencias de discriminación y exclusión que enfrentaron varias participantes por parte de los profesores, quienes con sus formas agresivas de tratar a las estudiantes, las hacían sentir menospreciadas y amedrentadas.

Ahora que estoy viéndolo hacia atrás, en la secundaria tuve profesores que me trataron de manera agresiva. Yo no había tenido contacto previamente con la mecanografía; la profesora me regañaba y decía que “¿cómo era posible que me habían aceptado si yo no tenía ni idea de utilizar una máquina de escribir?”. El profesor de matemáticas cuando me pasaba al pizarrón me empezaba a regañar, no me daba tiempo de reaccionar y me hacía sentir miedo. Era muy marcado no llevar el uniforme y yo me tarde como mes y medio en comprarlo; entonces la profesora de historia fue insensible al respecto y me hacía bullying por eso (Natalia, 55 años).

En este momento de la vida, las relaciones entre pares cobraron mayor relevancia y las jóvenes pudieron equilibrar los estudios y las amistades, en las que encontraron apoyo y compañía para aventurarse en la búsqueda de otros horizontes. Así, a través de la interacción, pudieron tomar conciencia de sí mismas (Páramo, 2008), de lo que entendían que debía ser el mundo (Lagarde, 2020), del valor de la justicia y la no discriminación.

Tuve una amiga que era tremenda, con ella me llegué a ir de pinta varias veces; era emocionante, porque vivir en esa colonia era como vivir en un pueblo ¿no? Bueno, yo así pensaba era tan lejos, que ya salir e ir hacia Chapultepec o ir al cine, ese que estaba en la Avenida de Rojo Gómez pues era como ir a la civilización, jaja (Grecia, 57 años).

Por primera vez me di cuenta que había gente con menos recursos, que no tenía las mismas cosas que yo. Incluso alguna compañera llegaba con navaja a la escuela y nos enseñaba la navaja. Lo que más me impresionó fue ver a chicas que tenían problemas y que nadie las quería en los equipos, porque tenían malas calificaciones o porque tenían cierta fama, como la niña de la navaja. Cuando a mí me tocaba ser jefa de equipo las escogía a ellas, a las problemáticas porque me caía muy mal esa discriminación ¿no? Tengo el sentimiento de que me apreciaban, de que apreciaban qué yo las escogieran. Me acuerdo mucho de sus caras (Daniela, 54 años).

La segunda generación de académicas se caracteriza porque el tipo de escuelas públicas y privadas a las que asistieron, adoptaron la modalidad de mixtas; la enseñanza que se impartía

dio más peso a los contenidos didácticos que a la disciplina y la forma de instrucción dejó de lado los métodos punitivos. Sin embargo, el maltrato infantil por parte de las profesoras, no desapareció del todo. En cuanto a la composición familiar, esta generación se diferenció porque tuvo cuatro mujeres como jefas de familia. La disciplina al interior del grupo primario fue menos estricta y hubo un mayor acercamiento entre los padres y madres con las participantes; y se puso en evidencia la violencia paterna. Un papel destacable tuvo el alcoholismo en dos de las biografías, ya fuera por el padre o el tío, dicha conducta habitual, exacerbaba los momentos de violencia, cuyas consecuencias generaron situaciones de inseguridad a las participantes.

Otras de las situaciones que tuvieron diversos impactos en las biografías, fue la muerte de uno de los padres y el abandono de otro. Para un par de participantes, sus madres decidieron enviarlas a vivir a un lugar alejado del domicilio familiar. Todos estos eventos fueron concebidos como una dolorosa experiencia difícil de trascender. Dentro de los hallazgos, se puede decir que las mujeres de esta generación, encontraron el gusto por la educación por sí mismas, el cual se fue consolidando conforme avanzaron en los niveles escolares. El tema de la sexualidad aún en esta generación fue difícil de abordar porque a nivel familiar tampoco se hablaba de manera abierta, sino que todavía tenía mucha influencia conservadora y patriarcal. Las relaciones amistosas cobraron mayor importancia en esta generación, pues el apoyo que las amigas brindaron a las participantes, fue trascendente de manera subjetiva y objetiva; ya fuera para construir un espacio de pertenencia e identidad como para resolver en compañía, situaciones de la vida diaria.

5.1.3 Las experiencias de la educación básica de la tercera generación

A continuación, abordo la trayectoria de la educación básica de la tercera generación de académicas y su articulación con la dinámica familiar, su composición y su situación económica; cómo fue el desempeño escolar que estas participantes tuvieron, las relaciones con profesores y pares; así como cuáles fueron las experiencias que recordaron de manera particular del preescolar, la primaria y secundaria respectivamente. Como un primer acercamiento, puedo decir, que todas las participantes de esta generación asistieron al preescolar. Otro dato relevante es que en esta generación hubo transiciones de escuelas privadas a públicas; lo cual se puede explicar partiendo de que los padres de familia de esta

generación, tuvieron como margen de opciones una economía nacional caracterizada por niveles extremos de pobreza y devaluaciones (José Agustín, 1992); despidos masivos, precarizaron de salarios y unas reducidas partidas presupuestales destinadas para la educación (Guevara, 2002). Véase Tabla 19.

Tabla 13. La educación preescolar de las académicas de la tercera generación

| Tercera generación | Educación laica | | Educación religiosa | Total |
|--------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------|-------|
| Asistieron preescolar | Pública | Privada | Privada | 8 |
| | Lola* Mónica Mariana* Irma Diana* Joana | Mariana * Diana* Ana | Lola* Luna Lunera | |

Nota: *Estos nombres se repiten porque asistieron en ambas modalidades, en distintos momentos de su trayectoria escolar.

Lo que también se puede deducir de la Tabla 13 es que, aunque las condiciones económicas no eran favorables para que las familias pagaran por un servicio educativo público y gratuito; lo que sí era prioritario, era que sus hijas estudiaran.

La economía familiar en esta generación, si bien fue heterogénea, tendía a la pobreza. El ingreso familiar ya no dependía únicamente del padre, sino que la madre en la mitad de los casos era copartícipe del sostenimiento económico, a través de un empleo remunerado fuera del espacio doméstico. Para que esto fuera posible, se requería del apoyo de otra mujer, principalmente de la abuela, para que sustituyera a la madre en las tareas de reproducción social. Ese mantenimiento de la división sexual del trabajo tuvo otros agravantes para las mujeres, pues el soporte brindado por parte de las abuelas, no fue remunerado.

No, no ninguno, ningunos de mis padres se involucraba; regularmente estaba mi abuela, mi abuela materna se hacía cargo de mí y de mi hermana, que es más chica que yo, y ella era la que nos recogía de la escuela, nos daba de comer y se encargaba de todas esas cosas, de ir a las reuniones, todo, todo, todo era mi abuela (Diana, 41 años).

Las familias eran nucleares y el número de hermanos fluctuaba entre los dos y los nueve. La religión ya no fue un elemento importante, a excepción de una de las biografías, para quien su credo ha sido esencial en su vida. Por otro lado, si bien las mujeres contribuían al ingreso familiar y tomaban decisiones importantes, la dinámica al interior de la familia seguía estando atravesada por la ideología patriarcal, pues todavía algunas de las madres de familia

permanecieron en el espacio privado al cuidado de los hijos, posponiendo o renunciando al desempeño de su profesión; dedicadas a hacer cumplir las normas familiares y la disciplina.

Mis padres acordaron que mi madre no iba a trabajar porque se iba a dedicar al cuidado de nosotros (Lola, 45 años).

Yo soy la menor de dos hermanas. Ambos padres tomaban decisiones al mismo nivel. Mi mamá, porque estaba más tiempo con nosotras, tomaba decisiones de carácter práctico, más fuertes. Nosotras teníamos que hacer cosas para la casa, particulares de nuestra edad, como poner la mesa, barrer, ya con el tiempo actividades que requieren más trabajo como trapear. Siempre tuvimos cosas domésticas que a hacer y lo que tenía que ver con nuestra vida, como ropa, uniforme, tener nuestro cuarto limpio. Mi mamá se encargaba del resto de la casa y mi papá no ayudaba mucho, pero pues era el proveedor del dinero (Luna Lunera, 43 años).

Como en las generaciones anteriores, tratándose de escuelas públicas, éstas se elegían por la cercanía al domicilio familiar. En cuanto a las escuelas privadas, un elemento que las hizo más atractivas para los padres de familia fue el hecho de que además del idioma extranjero, también se proporcionaban conocimientos de computación. Además, un criterio que guardaban casi todas las familias respecto al interés sobre el estudio, fue el hecho de que los padres miraran la educación como una vía de movilidad social, que requería de la supervisión, para crear hábitos de estudio, de perfección en el desempeño y que las hijas aprovecharán la inversión que se hacía para su formación. Dado que hubo madres y padres de familia que contaron con estudios de licenciatura; el valor que cobró la educación fue como un patrimonio, pero era imperante que sus hijas obtuvieran las habilidades de mirar críticamente la situación social del país y contribuyeran en el cambio.

Había mucha supervisión en las tareas, pues las colegiaturas no eran baratas (Luna Lunera, 43 años).

Mi mamá era maestra de kínder público, no sabes, era muy meticulosa en todo, siempre quería que hiciera las cosas perfectas (Mónica, 45 años).

Yo soy la menor de tres hermanos La educación para mis padres era muy importante. Siempre nos dejaron claro que, no siendo millonarios, la herencia era el estudio, nunca nos presionaron para estudiar, éramos muy libres y ellos pensaban que más que la presión o las reglas, era el ejemplo. Mis padres siempre estudiaron, ambos alcanzaron doctorados. “El ejemplo arrasa” ¿no? (Irma, 43 años).

En esta generación se puede observar cómo a través del tiempo el sistema educativo fue cambiando a lo largo de cuarenta años. Es decir, en comparación a la primera generación, en la tercera, el tipo de enseñanza fue más lúdico, lo que además permitió una interacción más cercana con las profesoras con quienes la mayoría de las participantes se sintieron respetadas,

valoradas y apreciadas. Aunque también es relevante decir que, en otros casos, las experiencias que tuvieron las participantes respecto a su estancia en el preescolar, denotan falta de cuidados por parte de las educadoras. El tipo de agresividad para con sus pares como estrategia resolutiva ante los conflictos, refleja la falta de estrategias resolutivas de corte psíquicas, cognitiva y emocionales que se construyen tanto en la escuela como en la familia en colaboración de los y las tutoras (Zárate, 2013), con lo que no siempre se contaba.

Los recuerdos que tengo de esa primera etapa escolar es que esos niños y profesoras fueron lo más cercano que tuve a una familia (Irma 43 años).

El espacio escolar era el único donde podía encontrar compañeros de juego, me gustaba eso. En el kínder, había niños que mordían y niñas que jalaban el cabello, yo chillaba mucho ¿no? Luego, aprendí y yo también jalaba trenzas. Eso no me gustaba porque ya, de por sí mi casa era un lugar donde había que competir por los recursos y la atención de los papás, o sea (Mariana, 44 años).

Las atribuciones emocionales que las participantes de esta generación conservan acerca de su época preescolar, están íntimamente relacionadas a la forma en que eran tratadas por parte de sus padres en el espacio doméstico y de sus profesoras en la escuela, pues ambos sitios formaron parte de su cotidianidad en la que se fue construyendo su identidad. Así, para algunas, la casa igual que la escuela, era un lugar de armonía donde podían aprender de manera lúdica y para otras, resultaba vivir en un ambiente de exigencia, que a veces podía tornarse violento y donde debían competir con los demás por los afectos.

5.1.3.1 Las experiencias de las académicas en el nivel de educación primaria

Durante la transición hacia la primaria, las características familiares de las académicas, entonces niñas, en general no tuvieron transformaciones trascendentes en cuanto a su composición. Lo que sí tuvo un evidente cambio fue la elección de las escuelas, puesto que el tipo de institución educativa al que asistió la mayoría de las entrevistadas, fue predominantemente de carácter laico y público. Véase la Tabla 14.

Tabla 14. La educación primaria de las académicas de la tercera generación

| Tercera generación | Educación laica | | Educación religiosa | Total |
|--------------------|-----------------|---------|---------------------|-------|
| Tipo de primaria | Pública | Privada | Privada | |

| | | | | |
|--|-----------------------------------------------------|-----|-------------|---|
| | Lola Mónica Mariana Irma Diana Joana | Ana | Luna Lunera | 8 |
|--|-----------------------------------------------------|-----|-------------|---|

La afluencia hacia las escuelas públicas, como lo muestra la Tabla 14, puede entenderse si tomamos en cuenta que la crisis económica que se vivía a nivel mundial y nacional, colocó a muchas familias en los límites de pobreza y bajos niveles de vida. Dicha situación también repercutió en algunas de las familias de las participantes; cuyas condiciones económicas, guardan una fuerte relación con lo que las mujeres de este estudio experimentaron durante la etapa de la primaria.

Cuando empecé a notar que podía ser oneroso económicamente para mi familia salir en los bailables, ponía pretextos para no participar. Pero a los maestros tampoco les gusta que les digas yo no quiero maestra. Quizá, mi historia en la primaria está marcada por estos escenarios (Mariana, 44 años).

En cuanto a la dinámica familiar, si bien en algunos casos se pudo observar una transición hacia reglas menos rígidas que permitieron establecer relaciones cercanas y de apertura; es pertinente señalar que también hubo hogares donde la disciplina seguía teniendo un papel relevante y los métodos para imponerla podían ir desde un exhorto amable hasta la agresión física por ambos padres indistintamente.

Como muchas mamás si no hacíamos algo nos pegaba, nos daba manazos, pero mi papá también llegaba a imponer reglas (Luna Lunera, 43 años).

La educación formal mantuvo el papel central en esta generación como un medio de movilidad social, además de que algunos padres encaminaron la formación hacia la cultura de manera motivante. Para otros padres, el hecho de que sus hijas asistieran a escuelas privadas, era una garantía de que se reforzarían los valores paternos desde los cuales, sus hijas establecerían relaciones amistosas que comulgaran con los mismos intereses y objetivos familiares cargados de prejuicios.

Mi papá no nos presionó. Él siempre estaba estudiando, leyendo siempre. Siempre que estaba con nosotros ese era el gran ejemplo que nos daba (Irma, 43 años).

Mii papá seleccionó esa escuela de monjas porque sentía que sus hijas podían tener cierto rigor, para que no se pasaran de la raya. Las escuelas de gobierno antes tenían muy mala fama, como que ahí iban niños muy desobedientes. Mis papás no querían que nos juntáramos con gente que nos provocara ser más indisciplinadas (Luna Lunera, 43 años).

Respecto al desempeño escolar, este fue heterogéneo debido a la influencia de diversos factores entrelazados con las trayectorias de otras personas ya fueran por problemas familiares efecto de la situación de crisis económica generalizada, que también llegó a interpelar a los profesores como parte de un grupo social que exigía mejores condiciones de trabajo (Hernández, 2016; González, Peraza & Betancourt, 2017). Otras relaciones que también influyeron en las trayectorias estudiantiles, que no afectaron tanto el aprovechamiento escolar como el estado anímico, fueron las relaciones con los pares, las cuales no siempre fueron gratas, hasta el punto de solicitar el cambio de escuela o de intentar resolver los conflictos con violencia.

Me cambiaron varias veces de primaria porque mis papás se volvieron a cambiar de casa. Cuando llegamos a nuestra casa definitiva me inscribieron en la escuela que teníamos enfrente, en tercer y cuarto grado, pero me tocaron maestros que fueron muy malos; nos dejaban planas y planas. En ese tiempo hubo una huelga muy larga de maestros, que duró varios meses. Así que mi mamá nos cambió de nuevo por cuarta vez. Fueron los peores años de la primaria (Diana, 41 años).

Fue en tercer grado que me cambiaron porque tuve el acoso de una de mis compañeras de clase. Me acuerdo que me robó el “cosito” que hice para el 10 de mayo, hasta eso que estaba bien feo, pero yo no entiendo por qué la obsesión (Ana, 37 años).

En la primaria me peleé a golpes con una porque me molestaba mucho y era la que se robaba mis lápices y una vez vi que se guardó mi libro y, bueno. Lo de los lápices da igual pero que te vuelen un libro y con la mamá que yo tenía ¡uy no! entonces yo, obviamente, la jalé, ella me empujó y yo le pegué (Mariana, 44 años).

Algo que destaca de las citas anteriores es la cercanía y confianza que hubo entre los padres y sus hijas, quienes pudieron externar los problemas que tuvieron con sus compañeros de clase, lo que se entiende significativo a tal grado, de realizar un cambio de escuela. Esto muestra la credibilidad por parte de los padres a las necesidades de las hijas. Cuando, por el contrario, no existieron ni la confianza ni la atención a las necesidades de las niñas sino reprimendas por parte de los progenitores respecto a la conducta, las acciones que tomaron estas niñas, se orientaron a no provocar el disgusto de los tutores a cualquier precio; es decir, fue más fácil pelear con otra niña para recuperar el libro que había sido robado que enfrentarse a la disciplina parental. El apoyo que varios padres y en particular las madres daban a los asuntos escolares, también se reflejaba en la supervisión de las tareas y en la preparación para los exámenes.

Yo no podía salir con malas calificaciones, imposible. Mi mamá se sentaba con mi hermana a estudiar y mi papá conmigo, siempre teníamos que salir bien en la escuela. La presión era peor cuando teníamos exámenes (Luna Lunera, 43 años).

En ocasiones, a las participantes les parecía agobiante el interés de los padres para que ellas destacarán escolarmente, sin embargo, cabe señalar que, debido al desinterés institucional por el aprovechamiento del alumnado, esto repercutió en las participantes respecto a la carencia de conocimientos necesarios para los siguientes grados. De tal manera que, los padres como una manera de subsanar esas deficiencias contrataron a tutores externos para que pusieran a sus hijas al nivel de los conocimientos requeridos. En otros casos, cuando sus hijas obtenían calificaciones sobresalientes y en la escuela no solo no eran valoradas sino devaluadas a partir de la violencia de género, lo que impactó tanto en el desarrollo estudiantil como el autoconcepto de las participantes, porque sus esfuerzos no eran reconocidos con el mismo valor que el trabajo de los varones; las madres apoyaron y protegieron a sus hijas de esa discriminación al cambiarlas de grupo.

Había muchos temas que yo no había visto. Me acuerdo que ya iba yo a entrar a la secundaria y mis papás contrataron a unos profesores amigos suyos para que me regularizaran. Yo me sentía como muy, agobiada por no aprender y también me daba cuenta que a mis papás les producía mucho estrés, o sea, como que se preocupaban de que fuera a reprobado o yo qué sé, yo creo que era eso, nunca lo había pensado (Diana, 41 años).

Había presión porque mi hermano es brillante en la escuela. No faltaba la maestra que insistía en que y “a ver Mónica cómo nos sale” ¿no? Mi mamá decía “si usted no va a poder distinguir que mis hijos son dos personas diferentes, olvídalo, cambiamos a Mónica de grupo”. De plano me cambiaron. Eso me bajó la presión (Mónica, 45 años).

Es posible decir en este punto que las experiencias que vivieron las integrantes de la tercera generación en su tránsito por la primaria fueron agobiantes, con difíciles y sostenidas expectativas paternas sobre su desempeño escolar y su buen comportamiento, que no siempre pudieron alcanzar. También es importante señalar que, cuando los padres fueron más cercanos y daban credibilidad a las necesidades de sus hijas, creció la confianza en sí mismas. Por el contrario, cuando no hubo muestras de comprensión y apoyo parentales, las participantes tuvieron mayor dificultad para resolver sus problemas porque no contaban con medios psicológicos, cognitivos ni emocionales para ello. Un elemento más que sobresale de la etapa de la primaria de esta generación de mujeres, es que la situación económica familiar, tuvo un fuerte impacto en sus experiencias escolares.

5.1.3.2 Las experiencias de las académicas en el nivel de educación secundaria

Las escuelas generales imparten educación formativa con el objetivo de que las y los alumnos puedan continuar con estudios superiores y también se les instruye con conocimientos necesarios de preingreso al trabajo; pues se otorga un certificado de estudios. En cuanto a las secundarias técnicas, en ellas se pone mayor énfasis a la educación tecnológica para una pronta incorporación al espacio laboral (Cardoza, 2010). De tal manera que, para cuando las integrantes de la tercera generación de académicas transitaron a la secundaria, las opciones que los padres eligieron con mayor frecuencia fueron de carácter público y general o diurno y en menor medida las secundarias técnicas. Ver Tabla 15.

Tabla 15. Las académicas de la tercera generación, en la secundaria

| Tercera generación | Educación laica y pública | | Educación religiosa | Total |
|--------------------|---------------------------------------------|-------------|---------------------|-------|
| Tipo de secundaria | General | Técnica | Privada | 8 |
| | Lola Mónica Mariana Diana Joana | Irma Ana | Luna Lunera | |

La Tabla 15 también pone en evidencia que las escuelas de corte religioso fueron las menos preferidas. En este sentido, el hecho de seleccionar una institución educativa, conllevó tanto el proyecto escolar que las madres y padres querían para sus hijas a mediano y largo plazo, como la continua supervisión de su comportamiento.

Mi mamá buscaba con dedicación y con bastante tiempo la escuela a la que mi hermano y yo asistiríamos; siempre buscaba como las mejores escuelas, que desde su perspectiva eran como las mejores de la zona (Mónica, 45 años).

Nosotros ni éramos creyentes. Mis papás me inscribieron en esa escuela por consejo de una tía, ella les dijo a mis papás “métanlas en esa escuela, ahí sí se las van a traer a raya”, y pues mis papás le hicieron caso (Luna Lunera, 43 años).

Durante esta etapa escolar, las experiencias que tuvieron las integrantes de la tercera generación fueron motivadas por la interdependencia con las biografías de otras personas, de su familia o de la escuela. Mejor dicho, quienes vivieron los problemas parentales, se sintieron abandonadas o utilizadas, en medio de situaciones difíciles de sobrellevar porque en esa etapa de sus vidas, el calibre de los conflictos las rebasó.

Mis padres peleaban mucho entre ellos y había como mucha tensión todo el tiempo y finalmente creo que lo puedo decir con cierta tranquilidad, yo sentía como mucho abandono. Como que no me prestaban suficiente atención; o sea, sí la, la necesaria, nunca nos faltaba nada imprescindible; pero como que no mucho más que eso (Diana, 41 años).

Mis padres se divorciaron cuando yo tenía trece o catorce años. Las circunstancias se pusieron todavía más complicadas porque mi mamá denunció a mi papá con el DIF, argumentando que nos estaba manipulando a mi hermana y a mí, para quedarnos con él. Finalmente nos quedamos con mi papá porque la trabajadora social se dio cuenta de que no había manipulación. La relación entre mi madre y yo nunca mejoró, ella murió, incluso mis tías me culparon a mí por su agravamiento de salud, esa etapa fue muy complicada (Ana, 37 años).

Respecto a la situación escolar, para algunas de las participantes de esta generación los contenidos académicos no eran ni desafiantes intelectualmente ni estimulantes en el sentido de cultivar una actividad técnica, pues los talleres⁴¹ que se les asignaron de manera permanente e impermutables durante los tres años de secundaria; resultaron ser actividades sexistas estereotipadas. Dentro de las incongruencias de la imposición de los talleres es que, a las mujeres se les puede asignar electricidad, bajo criterios hegemónicos dictados mediante pruebas de aptitudes estandarizadas, que no toman en cuenta los intereses personales; sin embargo, los hombres no pueden tomar clases de cultura de belleza o cocina.

Pues no, en realidad, la secundaria no me parecía muy desafiante en términos intelectuales y el ambiente tampoco me agradaba tanto. Era una secundaria técnica y me hicieron estos exámenes de aptitudes para determinar el taller y me dieron electricidad entonces era para mí, así como de “¡maldita sea, yo no quiero estar aquí y menos en ese taller!” (Ana, 37 años).

Como era secundaria pública, teníamos esto de los talleres entonces yo iba a taller de cocina, aunque mi hit era hacer mecanografía, pero ya no alcancé lugar. Me sacaron el de cocina y me pareció la cosa más tradicional, ñoña y como demasiado clavado en estereotipos yo decía “a mí eso de bordar, cocinar y que sean los talleres para mujeres ¡qué flojera!” (Mónica, 45 años).

Las formas hegemónicas de la enseñanza-aprendizaje, constreñían la creatividad para realizar las actividades escolares y para acceder y plasmar el conocimiento. En el mismo sentido impositivo, algunas de las académicas también experimentaron rígidas normas disciplinares que limitaron la implementación de diferentes formas de expresión.

En cada pasillo de cada piso, teníamos un vigilante, un prefecto, que se sentaba en una esquina y vigilaba, así como esto de vigilar y castigar. Que no te salieras del salón porque te reportaban y pues prácticamente no eras escuchado. Alguna vez que me expulsaron y fue mi papá y yo vi que me dio la razón pues a él le parecía un exceso el castigo por haberme salido de la clase. Mi despertar a esta parte de la pubertad también fue difícil. En medio de este contexto, de vigilar y castigar ¿no? Así nos

⁴¹ Los talleres en las secundarias públicas, imparten clases de alguna disciplina técnica, cuya función es la de estimular el interés por dicho oficio; de tal manera que, para las escuelas técnicas, el valor que se le da a los talleres es capital, pues están enfocadas a incentivar a los alumnos a que pronto se incorporen a la vida productiva (Pieck, 2005).

toca a todos en esta parte de la secundaria, no es fácil. Si hubiera tenido otro tipo de profesores creo que hubiera sido mejor. Hubiera sido bonito aprender desde la infancia, descubrir por ti misma, sin sentir ese freno ¿no? Te van frenando, deteniendo todo el tiempo. Esta parte de la creatividad te la detienen, no te dan tiempo para que tú florezcas y te tienes que normalizar ¿no? Todos tenemos que aprender los mismos contenidos, aunque estemos en realidades distintas y vengamos de contextos diferentes, de situaciones familiares diversas. Todo eso ¿no? que se pasa por alto (Irma, 43 años).

Dichas características escolares denotan el afán institucional de preservar el conocimiento positivista y hegemónico que se imparte en el país, a lo que hay que agregar la marcada separación sexual de los espacios y el trabajo mediante los estereotipos atribuidos a hombres y mujeres. De tal manera que las reacciones de rebeldía y trasgresión que tuvieron algunas integrantes de esta tercera generación, no tenían nada que ver con el interés por el estudio sino con la rígida disciplina escolar o los problemas familiares.

Muchas materias se me hacían muy fáciles, yo estudiaba sola por mi cuenta, porque me gustaba. Pero la verdad es que en segundo de secundaria me fue ¡súper mal!, súper, súper mal en la escuela, porque había mucho estrés en mi casa. Me entró la época rebelde y en mi familia, en mi estructura familiar ser rebelde era ir mal en la escuela (Diana, 41 años).

En la secundaria salía bien en las calificaciones, pero le contestaba horrible a las maestras, me burlaba de ellas, a las madrecitas les ponía papeles en la espalda, era terrible. Yo ahora pienso que eso no estaba bien, pero la inmadurez, la presión. A los maestros los arremedaba; rayaba las bancas; estaba riéndome, haciendo chistes durante las clases (Luna Lunera, 43 años)

Durante la secundaria, la apariencia física comenzó a cobrar importancia para algunas de las entonces adolescentes, que comparaban su cuerpo con el de sus compañeras, bajo la influencia de estereotipos estéticos de género. Si bien la introyección acerca del cuerpo forma parte de la conciencia de quienes somos (Páramo, 2008) y nos proporciona identidad y pertenencia, en este caso, con las mujeres; cuando no se alcanzan a cubrir los estándares de belleza impuestos por el machismo que impera en el contexto, la sensación de ser distintas, afecta en la autoestima, mediante la propia valoración de no ser atractivas (Zabala, 2017).

Durante la secundaria empecé a hacer el patito feo. Yo siempre fui muy delgada. Era chistoso porque, desde los años más tardíos de la primaria, una adolescente que es muy delgada y no se desarrolla; una pubertita que no empieza a tener brotes, digamos, del desarrollo sexual, no es reconocida como alguien atractiva ¿no? No es reconocida como alguien bonita ¿no? Entonces yo me sentía fea, porque era planita, muy delgada y a las niñas se les empezaba a notar, pues, el crecer (Mariana, 44 años).

En el espacio escolar, el acoso sexual también formó parte de las experiencias de algunas integrantes de esta generación para quienes resultó brutal. Este se llevó a cabo por parte de profesores, quienes, abusaron de su estatus de autoridad, para conducir a una situación de desventaja a quienes en esos momentos no pudieron comprender lo que estaba ocurriendo.

El hostigamiento, como se conoce al asedio que los profesores hicieron con fines lascivos, fue denunciado, por parte de una de las participantes agredidas a sus padres quienes de inmediato exigieron a la escuela la deposición del sujeto.

Yo estaba en tercero de secundaria, me empecé a desarrollar, estás en la pubertad ¿no? El profesor de Educación Física, todos los días empezó a pasarme a visitar al salón y a decirme “oye, tu hermano ¿cómo está? Cuéntame”. Yo era todavía muy pequeña e inocente y no vislumbraba las cosas, ahora las veo venir desde muy lejos. Un buen día, le dije que nos sentáramos en una banquita y me dice “que quería ser mi novio”. O sea, yo de 13 años y él un tipo como de 30 y tantos y dice que quería ser mi novio. Yo no supe qué decirle, cómo reaccionar. Me dijo “sí, o sea, yo quiero ser tu novio enserio” y “no nada más para que tengamos relaciones”. Yo no había tenido relaciones sexuales en ese entonces con nadie. Yo me quedé impactadísima, sin palabras, no sé qué cara he de haber puesto y dije “me voy” y me fui porque no supe qué hacer, ¡impactada!, ¡con unas ganas de llorar!, sentí muy feo que me dijera eso. Además, creo que me dijo “no solamente para toquetearnos” así unas tonterías, digo, ahora te lo cuento riéndome, pero al principio ¡fue brutal!, no sé un tipo ¡horrible! (Lola, 45 años).

Esta dolorosa y horrible experiencia fue trascendiendo con el tiempo debido al apoyo que la participante recibió por parte de sus padres; quienes hicieron frente a un problema que socialmente ha sido oculto por motivos patriarcales que no solo revictimizan a las mujeres, sino que las culpan por provocar dichas agresiones sexuales (Cerva, 2020b).

Se puede resumir que las experiencias que vivieron las integrantes de la tercera generación de académicas durante sus estudios de secundaria tuvieron una fuerte interdependencia con la situación familiar y escolar, las cuales en la mayoría de los casos no fueron agradables, sino agobiantes en el caso de la familia e impositivas y represoras en lo referente a la secundaria. Situaciones ante las cuales las entrevistadas reaccionaron con rebeldía a través de la obtención de bajas calificaciones o mediante una desafiante conducta escolar, porque de esa manera confrontaban a la estructura y normas familiares y escolares.

La importancia sobre el cuerpo y su relación con los estereotipos socioculturales también fue tomando relevancia en esta etapa escolar, pero no siempre fue grata. En un par de biografías se vivieron experiencias coyunturales, en una de ellas falleció la madre de la participante y en la otra, la joven fue acosada sexualmente por su profesor. En ambas situaciones fue determinante el apoyo familiar para que las jóvenes pudieran trascender dichos eventos de alta significación en sus vidas.

La educación formal fue considerada como un elemento esencial para la movilidad social. Se consideró como una inversión o una herencia familiar y una fuente para construir pensamientos críticos y de compromiso social. Dentro de los elementos que influyeron en el tipo de instituciones que los padres de familia eligieron para que sus hijas estudiaran fueron

los recursos económicos, las creencias religiosas, la disciplina familiar y la ideología. En cuanto a las características escolares, las diferencias que se encontraron hasta el momento entre las tres generaciones se refieren al tipo de enseñanza pues en la primera generación se impartía de manera excluyente entre géneros y a partir de la segunda generación dicha modalidad cambió hacia la inclusión de ambos géneros (mixta).

Respecto a las características familiares, estas fueron principalmente nucleares en las tres generaciones, con una marcada ideología patriarcal, donde el padre era quien tomaba las decisiones importantes y la madre se encargaba de la reproducción social, es decir de la administración del dinero, la crianza y el trabajo doméstico. El padre, por lo tanto, fue el principal proveedor de los medios económicos, los cuales fueron de mayor abundancia en la primera generación. Mientras que la segunda generación se distingue en su composición porque hubo familias donde las madres fueron las encargadas de la economía familiar y de la crianza, por motivos de viudez o por ser madres solteras. En cuanto a las familias de la tercera generación, hubo mayor coparticipación de las madres y padres en el tema económico.

La disciplina fue un tema nodal a través de las tres generaciones; la cual llegó a imponerse mediante métodos punitivos. Las relaciones entre padres e hijas fueron más distantes en las familias de la primera generación y en las generaciones subsecuentes el diálogo fue más flexible. Respecto a los factores que influyeron positivamente en el aprovechamiento académico, fueron el apoyo y el estímulo escolar y familiar; mientras que la presión y los castigos, dificultaron el desarrollo académico.

5.2 Experiencias de las tres generaciones durante la preparatoria

El nivel medio superior, bachillerato o preparatoria, es un nivel educativo intermedio entre la educación básica y la universidad; la cual suele cursarse entre los 15 y 18 años, tiempo en el que tiene lugar la adolescencia. En este nivel escolar se combina la enseñanza de conocimientos generales con una preparación propedéutica, con temas introductorios a diferentes áreas del conocimiento específico que van perfilando la elección de la licenciatura y la vida profesional de las estudiantes (CCH, UNAM, 2021; educaweb, 2021). El análisis de la transición de las tres generaciones de académicas de la educación básica a la media superior permite darnos cuenta de cómo esta etapa escolar estuvo articulada con situaciones

socioculturales y familiares, acercándonos a las experiencias que vivieron estas mujeres durante ese tiempo formativo y a los significados que cobraron para ellas ser preparatorianas.

5.2.1 Las experiencias y significados de la preparatoria para la primera generación

Durante la etapa en que estas mujeres cursaron la preparatoria, se estaba viviendo en nuestro país los reductos de los movimientos estudiantiles del 68 y 71 que, entre otras cosas, cuestionaban el orden establecido y el tradicionalismo respaldado por el patriarcado, el Estado y los preceptos religiosos. Así el tipo de institución a la que asistieron estas jóvenes fueron de carácter privado o público de forma equitativa. Ver Tabla 16.

Tabla 16. Las académicas de la primera generación, en la

| Primera generación | Educación laica | Educación religiosa | Total |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------|
| Características de la preparatoria | Pública | Privada | 15 |
| | Madame Curie Lara Tania Dany Violeta Eunice Fernanda | Lorena Victoria Ernestina Loreley Bertha Angélica Amalia | |

La elección de escuelas que se observa en la Tabla 16 puede entenderse a partir de que las opiniones respecto a la educación pública se dividieron entre aquellos que la respaldaban y otros padres de familia quienes, fervorosos de las ideas conservadoras y que contaban con los recursos económicos, inscribieron a sus hijas en escuelas privadas, como la mejor opción para estudiar y a veces la única.

La preparatoria la hice en una escuela privada, o sea, no había de otra. Yo quería estudiar en una prepa de la UNAM y mis padres me dijeron “ni lo pienses”, acababa de pasar lo del 68 y el 71, estaba muy reciente, mis padres no me lo iban a permitir (Lorena, 67 años).

Hubo padres y madres de familia que seguían apoyando incondicionalmente a sus hijas para que se dedicaran solo a estudiar y les reconocían sus esfuerzos, aunque hubiera carencias económicas, mientras que, en las familias con recursos económicos solventes, el premio al desempeño escolar se materializaba con obsequios. En otros casos los padres dejaron de

apoyar a sus hijas para que continuaran estudiando. Ya fuera porque se basaron en el historial de mala conducta de las jóvenes. Por que debido a sus arraigados preceptos tradicionalistas y patriarcales, los tutores se inconformaron con el hecho de que las participantes siguieran con su preparación. En otros casos la falta de apoyo comenzó a raíz de una diferencia en cuanto a posturas políticas, lo que fracturó la relación entre padres e hijas. Pero, las académicas no se dieron por vencidas y comenzaron a responsabilizarse de sus proyectos estudiantiles.

¡Uy! La preparatoria. Cuando las monjas me dijeron que no me iba a aceptar en la prepa, mi papá se decepcionó mucho y me llevó a otra escuela religiosa donde tampoco me aceptaron por la mala conducta que tenía. Mi papá me dijo “pues eso es todo, yo no puedo hacer nada más por usted”. Se dio por vencido mi papá conmigo. (...) Me puse a investigar, vi en el periódico la convocatoria de la UNAM y yo solita hice todos mis trámites, el examen y me quedé (Lara, 68 años).

Yo entré a la prepa en el 68. Mi papá era el que nos llevaba a una amiga y a mí. Cuando llegamos al plantel aquello estaba terrible, camiones incendiados y cosas por el estilo. Mi papá vio aquello y dijo “no, te vas a la casa de regreso, ¿para que se quedan aquí?”. Ahí empezó el estire y afloje con mi papá “que yo me voy a la escuela y los estudiantes tienen la razón”. Las relaciones se vuelven muy tensas con mi papá, porque él adoptó la visión del gobierno de “son provocadores”, los estudiantes son gente del partido comunista, que participaban en la marcha del 26 de julio, etcétera’. Pero yo tenía la visión de los estudiantes (Madame Curie, 68 años).

Las mujeres de esta generación consideraron al espacio de la preparatoria como un mundo inmerso en otro mundo, en un contexto social que se debatía entre la libre expresión y los alcances del feminismo frente a las creencias conservadoras de sexismo y de la división de los espacios a partir de los estereotipos, de los roles socialmente arraigados, con las prohibiciones religiosas y familiares. Para algunas jóvenes que estudiaron en escuelas religiosas y que en algún punto de su trayectoria escolar estudiaron en escuelas públicas, regresar a la escuela privada fue considerado un retroceso.

Más o menos era aplicada, o sea, sí era de las primeras de mi clase, en la preparatoria siempre fui el primer lugar en la clase, en fin, ese tipo de cosas, pero pues en una escuela de monjas no era difícil, la neta, y francamente la formación, no te creas que fue así como que diga ¡guau! me dio todas las bases del mundo. Tuve que batallar mucho después para ponerme realmente exigente y poder llegar a los niveles que había (Lorena, 67 años).

En cambio, para otras participantes para cuya formación siguió siendo religiosa, el pase de la secundaria al nivel de bachillerato representó una transición importante en sus trayectorias estudiantiles y personales porque proviniendo de familias muy estrictas y conservadoras, el solo hecho de compartir el espacio educativo con varones, les permitió vencer sus propias inseguridades e incluso se atrevieron a romper con la rígida disciplina.

La prepa fue mixta, entonces al principio pues estaba súper retraída, muy tímida. Al mismo tiempo, siento que me ayudó muchísimo porque era terrible, era muy traviesa. Eso me relajó muchísimo porque después de estar en una educación que, pues me tenían así, este, que no dejaban pasar nada, pues atreverme a hacer cosas que no me dejaban; pues yo creo que eso también ayuda en un momento dado a madurar (Ernestina, 63 años).

Se hicieron autónomas y comenzaron a tomar sus propias decisiones. El propio nivel educativo, sus métodos pedagógicos y la edad de las participantes les demandaron el uso de estrategias socioculturales y psicológicas distintas a las aprendidas en casa. La preparatoria como el lugar de convivencia con otras jóvenes con inquietudes semejantes, les permitió reconocerse, sentir la confianza para compartir sus ilusiones y atreverse a correr riesgos acompañadas de sus pares. Se descubrieron a sí mismas experimentando el deseo sexual y el amor (Echeverría-Lozano & Villagrán, 2016).

De la prepa recuerdo a los maestros y al desmadre. Nos divertíamos muchísimo. A mí me gustaban mucho todos mis maestros y sí hacíamos un poco de desorden, hacíamos muchas travesuras, escondíamos el material de quinto, nos reíamos de los profesores, de que sí traía el gallo parado, o sea, unas cosas horribles y puras mujeres. Ahí sí disfruté que fuéramos puras mujeres porque, estábamos como entre nosotras, pero si éramos medio tremendas en la prepa. Yo me enamoré de mi profesor de derecho, pero ya era en sexto, o sea, el tercero de prepa y una amiga mía se enamoró del de educación física (Victoria, 67 años).

En esta etapa experimentaron nuevas sensaciones en el cuerpo relacionadas con el deseo sexual (Echeverría-Lozano & Villagrán, 2016). Se confrontaron con los límites de los estereotipos de género que les señalaba lo que debía ser una jovencita de familia, pero a la vez sintieron la atracción por los varones. Si bien durante esa época los estereotipos femeninos concebían a las mujeres como asexuadas, enfocadas en la emocionalidad, estas participantes recibieron alguna orientación sexual de otras mujeres cercanas como las hermanas o las amigas.

Tuve novios que no, bueno un par, que, pues eran buenos chicos este eh, los llevaba a casa; salía con ellos, pero también me empezaron a gustar otros chicos más rebeldes. Bueno, este, durante la prepa con esos novios era la cuestión del faje ¿no? O sea, era de besarse, eh, tocarse, acariciarse hasta ciertos límites, ¿ajá? O sea, yo conocía muy bien mis límites, porque mis hermanas me los, este, con ellas comentaba todo ¿no? digamos que la educación sexual la recibí por parte más de mis hermanas que de mi mamá, y entonces ¡Ay, Claudia! Pero ya te estoy, aquí, transparentando en todo. En esa época de la prepa más bien era, este, sí tener acceso a lo que se llamaba “el faje” ¿no? eh, el preámbulo, pero no llegar a la relación sexual (Angélica, 61 años).

Hubo ocasiones en que el autorreconocimiento del cuerpo no fue grato debido a los estereotipos estéticos de género. La sensación de no cubrir con las expectativas de belleza fue concebida como una desventaja (Zabala, 2017), porque no se alcanzan los parámetros

que la sociedad establece como ideal y la presión que se recibe del grupo de pares no se hizo esperar (Rojas & Castrejón, 2020).

Así me percibo como un poco, este, insegura ¿no? Toda la cuestión femenina y entonces esta cuestión y, bueno, como, como en el área de los estudios me iba bien como que me agarré un poco más ¿no? En este tema, más o menos, la hacía un poco, pero, en fin, es más o menos lo que recuerdo. Yo me veo como una, como, ahora en la distancia como ambivalente porque yo por un lado me veía, este, me creía más fea que mis amigas, este, tenía pelos en las piernas, chaparrita y entonces como que me sentí, así como no, no, como que no muy competitiva en este mercado así ¿no? De femenino-masculino de la adolescencia (Bertha, 61 años).

Otra situación que se presentó en las participantes que asistieron a las preparatorias privadas fue que a mayor estatus económico y el acceso a fiestas, viajes y lujos, también las acercó al consumo de diversas drogas, porque el contexto fue al mismo tiempo tradicional y moderno, respecto al tipo de estereotipos atribuidos a las mujeres de quienes se espera mayor apertura y seguridad frente a las oportunidades que les brindaba el medio (Stern, 2007).

Pues ahí me introduje al alcohol, a las drogas, ajá, marihuana. Había pues algunos fármacos, pastillas ¿no? En ese entonces les decían mandas y cosas así y alcohol, bastante alcohol. O sea, era muy normal irnos a estudiar a la casa de una de las amigas y ponernos a beber (Angélica, 61 años).

En cuanto a las académicas que estudiaron en preparatorias públicas, un mundo maravilloso de oportunidades se les abrió. Pudieron estar en contacto con sus pares. Estudiar sin la rígida disciplina, lo que marcó la diferencia. Esta experiencia escolar dio paso al interés por el estudio motivado por la cátedra. Las jóvenes comenzaron a desarrollar sus habilidades académicas y descubrieron su vocación.

La preparatoria me abrió un mundo, dije “¡huy, qué maravilla!” Me encantaban las matemáticas. Para mí fue un cambio maravilloso y maestros muy buenos, realmente ¡qué diferencia!, ¡no sabes!, realmente las escuelas de monjas son una tortura. Era buenísima la educación en mi época, en la prepa, la prepa 6 para mí fue, entré en el turno vespertino, porque no entré al turno matutino. Pero para mí fue hacer un descubrimiento de gente, de mundo, a mí me gustó mucho la prepa, realmente fue algo muy agradable, ¡la de historia!, no, todos, ¡todo! ¡yo estaba fascinada! Me acuerdo que nunca me había dedicado estudiar y empecé a estudiar, ¿no? Entonces me gustó mucho la escuela, el estudio, la academia (Lara, 68 años).

Ingresar a la preparatoria pública, en la que confluyen personas de diferentes estratos socioeconómicos les dio la posibilidad a las entrevistadas de observar un mundo de posibilidades para sus vidas. Fue una puerta hacia las posibilidades de movilidad social, y de acceso a diversos tipos de conocimientos más amplios y complejos. Representó el primer paso a la independencia familiar y a la responsabilidad de sí mismas. La posibilidad de explorar la vida sin estar bajo la supervisión familiar. Para las participantes de menos recursos

económicos, la propia libertad que brindaba el espacio de la preparatoria pública, representó un conflicto personal que las aislaba del resto de sus compañeros. Porque les costó trabajo encontrar el equilibrio en aprovechar la oportunidad de estudiar y los deseos de pertenecer al grupo de sus compañeros.

Para mí significó que empecé a salir del hogar, tomar un autobús para ir a la preparatoria. Eso para mí fue como la puerta al mundo. Conocí otro mundo. Compañeros de otro nivel socioeconómico. Ya veía yo muchas diferencias. Antes era parecido todo, pero bueno, eso no me, ¿cuál es la palabra?, no me acomplejó, simplemente me sorprendió que hubiera otro mundo. Vi a más de la mitad de mis condiscípulos que se desbalagaron. Como las prepas son a puertas abiertas, entras a clases si quieres, mis compañeros se desataron. Yo veía como llegaban a perder el tiempo porque no entraban a clases, yo no concebía eso. Eso Claudia hizo que yo me aislara mucho de las relaciones sociales, no porque yo quisiera sino porque si esas personas se reunían en el jardín era para platicar y no entrar a clases. Pues yo me iba a mis clases y ya, se perdió el contacto. Yo me convertí en una persona que siempre estaba en clases y después de clases me iba con otras personas que les gustaba el deporte y practicábamos todos, pero ya no había esa interacción con mis condiscípulos (Dany, 65 años).

Otras jóvenes en cambio, se desmarcaron de los roles sociales y los estereotipos de género. No podían aceptar que las actividades de las mujeres se limitaran a anhelar las relaciones erótico-afectivas, en el entendido de que, el fin último de las mujeres las limitaba a las prácticas asociadas con la reproducción social.

Al final en la prepa yo sólo tenía una amiga, porque no, mi problema no era, no es que fuera el género pues, sino que yo no me adaptaba a la visión de género de mis compañeras. Al final, y al final en la prepa pues, no sé por qué, te digo, sólo tenía una amiga y con las demás no me llevaba porque, otra vez, no me adaptaba al rol, y a mí sólo me gustaba bailar y no, no me gustaba eso de andar con grupitos de niñas viendo a gente, cómo pasaban los niños y así como estos rollos de grupitos como que se miran y no se tocan, no, eso no me gustaba (Eunice, 62 años).

La preparatoria representó para las académicas de la primera generación, acceder a un mundo nuevo, donde pudieron ejercer mayor autonomía en sus decisiones. Una diferencia marcada en esta generación la hizo el tipo de escuela a la que asistieron, por las características escolares y el tipo de alumnado que había en una y otra institución educativa. Para las jóvenes que asistieron a escuelas privadas, la convivencia con varones fue una experiencia que al principio las hizo sentir nerviosismo, pero después fue considerado como algo positivo para mitigar sus inseguridades. El deseo sexual y de las ilusiones amorosas, fueron sensaciones que disfrutaron estando en un espacio de mujeres. El consumo de diversas drogas se presentó con mayor frecuencia entre las jóvenes que en ese tiempo pertenecían a estratos sociales altos, siendo reconocidas como una moda en el medio en el que se desenvolvían.

La preparatoria pública significó una puerta al mundo de las posibilidades, tanto intelectuales como relacionales. Conocieron nuevas formas de estudiar, de participar en la

escuela y pudieron conocer a personas de distintos estratos sociales que confluyeron en un espacio de flexibilidad y apertura. La autonomía fue un elemento relevante en las escuelas públicas, varias participantes pudieron desmarcarse de los estereotipos de género. El compromiso de estudiar pudo ser equilibrado con la convivencia con sus pares.

5.2.2 Las experiencias y significados de la preparatoria para la segunda generación

Para las académicas de la segunda generación, las experiencias que vivieron durante la etapa de la preparatoria se relacionan con el tipo oportunidades de crecimiento personal y estudiantil, así como la búsqueda del equilibrio entre el desempeño escolar y las relaciones de amistad y erótico afectivas. Respecto al tipo de instituciones en las que estudiaron las participantes, éstas fueron de carácter público y privadas. Véase Tabla 17.

Tabla 17. Las académicas de la segunda generación, en la

| Segunda generación | Educación laica | | Educación religiosa | Total |
|------------------------------------|-----------------------------------------|------------------|---------------------|-------|
| Características de la preparatoria | Pública | Privada | Privada | 8 |
| | Natalia Abeba Juanita Verónica | Lilith Gloria | Grecia * Daniela | |

Nota: * esta institución fue un internado mixto.

Dentro del rubro de las escuelas privadas de corte religioso, como se puede apreciar también en la Tabla 17, hubo quien asistió a una preparatoria con modalidad de internado. De manera general, para las integrantes de esta generación, el ingreso a la preparatoria significó un logro que les dio satisfacción sobre todo para aquellas quienes vislumbraron su pase directo a la universidad. En esta etapa destaca la capacidad de agencia (Shahahan & Elder, 2002), y la serie de recursos que desarrollaron las jóvenes para concretar sus proyectos escolares, puesto que fueron ellas quienes se informaron con antelación acerca del tipo de escuela a la que querían asistir y se enfocaron en buscar los procesos que les facilitaran el acceso, apoyadas en ocasiones por sus amistades.

La escuela a la que asistí tenía prestigio y demanda porque impartía muy buena cátedra, de ahí salían presidentes, gente de elite intelectual y económica; no era nuestro caso, pero estudiando ahí, tenías esa posibilidad, y no era fácil su ingreso. Durante un año tuve doble jornada, pues fui a una academia a que me prepararan; sí fue un esfuerzo, pero yo estaba decidida. Di el examen y entré al borde, con los puntajes mínimos. Para mí, entrar ahí fue un cambio muy importante porque yo iba de una escuela de barrio y ser aceptada en esta otra escuela que es de difícil acceso, la suerte es que era pública y tenía acceso directo a la universidad (Verónica, 47 años).

Lo que hice fue pedirle a una amiga que era vecina, que me ayudara en todo lo que se tenía que hacer para la preparatoria. Desde análisis psicológico, de sangre; bueno, un montón de trámites y yo pues, mi mamá no estaba conmigo. Yo estaba con mi hermana, pero yo no conocía la ciudad y le dije a esta amiguita, “¿por qué no me ayudas?” Cuando tú hagas trámites para la preparatoria. Porque a ella la llevaban, no me acuerdo si era el hermano o el papá. Entonces gracias a ella, pues sí, digamos, me iba yo a su casa y ya me ayudaban a hacer los trámites (Natalia, 55 años).

El ingreso a la preparatoria representó un cambio significativo que situó a las mujeres de esta generación en un estatus distinto, con mayor seguridad, al poder combinar el compromiso del desempeño escolar con las relaciones de amistad y la diversión. Debido a la autonomía que les proporcionó los estudios de bachillerato, las estudiantes pudieron crear estrategias para resolver personalmente, las situaciones que se les presentaban durante sus estudios y con ello, adquirieron confianza y seguridad en sus decisiones.

El primer semestre en el CCH casi repruebo química ja, ja, casi no entraba porque no me gustaba, pero creo que, ahora que lo pienso, fíjate, no lo había pensado, ¡qué importante es!, no lo había hablado ni siquiera en psicoanálisis. Pero creo que el bajar un poco las calificaciones después de llevar puro 10 a eso, darme mis escapadas, o sea,irme por aquí por allá con amigas. Sobre todo, en esa época no fui tan noviera, salía con amigas y andar como en otras cosas, relajarme un poco pues, o sea, como que tuvo el costo del promedio, de las calificaciones. Con todo y todo salí con muy buen promedio, pero, aunque baje un poco me dio como seguridad en la vida entonces creo que eso empezó a compensar y a permitirme ser un poco menos insegura (Juanita, 49 años).

Otro factor que contribuyó en el creciente interés por el estudio fueron las relaciones con los profesores, en quienes las jóvenes encontraron puntos de referencia y de debate. Sin la verticalidad del estatus académico. La creatividad del profesorado para impartir las asignaturas fue motivando el interés por el estudio y perfilando el tipo de licenciatura que elegirían. Así, durante la preparatoria las participantes fortalecieron su confianza para hablar en público y expresar sus puntos de vista sin sentirse criticadas o censuradas. Sin embargo, es pertinente decir que también hubo casos en que algunas mujeres experimentaron acciones machistas por parte de los profesores quienes, a través de sexismos, denotaban el uso de la palabra y el de sus compañeras.

En el CCH tuve profes muy padres, como que te daban confianza. Para mí como un ¡guau! Profesores con este modelo educativo, más sensibles a la participación y que lejos de sentirme presionada, me empezaron como a dar confianza. Yo creo que estaban más preparados y se sentía como que a cada

estudiante le daban el apoyo que necesitaban. Ahorita que dices me acordé de un profesor de redacción que no nos dejaba hablar a las mujeres, cómo que no nos pelaba, nos ignoraba totalmente como que le caíamos gordas, o sea, como que ellos tenían la actitud de, “como para ser mujer esta habla mucho” ¿no? “Tú cállate, o sea, las niñas no hablan tanto” (Juanita, 49 años).

En esta generación, en la preparatoria también sobresale la importancia que cobraron el trato con los pares y los vínculos erótico-afectivos. Además, el aprovechamiento escolar fue la vía para poder permanecer más tiempo fuera de casa; estrechar lazos de amistad y experimentar el contacto con el consumo de alcohol y tabaco, así como las relaciones sexuales.

La prepa fue como un cambio interesante, creo que era menos mi interés de las materias más que la convivencia y todo eso ¿no? y éste, y fumar el cigarro y el café y todo y chalala entonces, éste, ahí conocí al papá de mis hijos y bueno, fuimos novios desde la preparatoria (Abeba, 53 años).

La violencia de género sobresalió en las narrativas. Algunas participantes señalaron situaciones de acoso sexual en diferentes grados, ejercida por compañeros, novios y profesores, como las más frecuentes. Dentro de las situaciones adicionales a la agresión física que sufrieron, se agregaron los comentarios misóginos y el descrédito a lo que sus cuerpos experimentaron al ser tocados arbitraria y lascivamente. Otra situación que sobresalió en sus narrativas y que la experimentaron como agresiones, fueron las burlas con las que las autoridades escuchaban las escasas denuncias que las entonces alumnas llegaron a hacer, por lo que muchas veces preferían no hacer públicas las perpetraciones.

A mí me tocó una época en la que a las chavas nadie les creía, o sea, de hecho, a veces lo comentábamos entre nosotras. Se decía, pero, yo creo que si voy ahorita a las autoridades me hubieran dicho “no niña ya, esté, sí, pero no”. O sea, yo creo que se ha avanzado mucho en la cuestión tanto de dar crédito a las mujeres como dar peso a que somos cuerpos que importan y que no todo mundo nos puede toquetear. Porque se reían, o sea, como si fuera cualquier cosa, ¡ay te tocó las pompis!, y ya, no te está matando. Ese tipo de violencias no se sopesaban de ninguna manera (Juanita, 49 años).

Semejante a las participantes que asistieron a las preparatorias públicas, quienes cursaron en escuelas privadas, hicieron todos los trámites para ingresar a la institución que eligieron, porque consideraron que era la mejor opción para aprender, por el tipo de espacio, por su accesibilidad económica y debido a los preceptos religiosos que profesaba la familia. El interés por estudiar creció debido a que hubo menos rigidez en la disciplina, y porque en colegios como los supervisados por Jesuitas, los métodos de enseñanza fueron novedosos y pedagógicamente reflexivos, críticos y de servicio social: lo que no solo abrió el horizonte a las alumnas respecto a las posibilidades de movilidad económica, sino que las hizo más conscientes de la realidad social.

Lo de los jesuitas ¡me encantó!, yo creo que era de verdad un centro de aprendizaje así bárbaro ¿no? o sea, nos hacían leer muchísimo, debatíamos muchísimo, los laboratorios estaban muy bien equipados y pues ellos se encargaban de hacerte un seguimiento puntual de tu aprendizaje. Ellos promovían mucho el debate, con ellos empecé a conocer, desde los socialistas utópicos, de literatura y de religión también, pero no nos obligaban a ser religiosos ni nada por el estilo (Daniela, 54 años).

Dentro de los intereses que cobraron también importancia para las alumnas de colegios privados, fue el hecho de sentirse parte de un grupo, con quienes compartieron el espacio, la religión, sus inquietudes. Pues a veces, más que una escuela con compañeros, la preparatoria era como un hogar y una familia. En algunos casos, la relevancia de las amistades y la convivencia con ellas, fue más importante que un alto desempeño escolar.

Sí convivíamos muchísimo es que cualquier cosa que vivías ahí ¿con quién la compartías? Con tus amigas, con tus compañeras de cuarto, bueno, fue a ese nivel que has de cuenta que nos vemos como familia, o sea, ahorita tenemos un chat que recuperamos hace unos 8 años y todo mundo dice es que el internado no fue nada más una escuela, es que realmente vivíamos de todo, ahí todos siempre ¿no? (Grecia, 57 años).

Yo creo que en la prepa ya le bajé a la dedicación a estudiar, yo creo que en la prepa ya no era tan, tan aplicada, sacaba lo que tenía que sacar. Ya no, no recuerdo haber tenido ese lugar. Eran mis amigos, ellos eran mi familia, eran mis quereres; mis cómplices, mis compañeros de excursión, incluso el exnovio siguió siendo parte importante de mi grupo (Gloria, 51 años).

Para las académicas de la segunda generación, la transición hacia la preparatoria fue experimentada como el comienzo de sus proyectos educativos, lo que significó para ellas tener una gama amplia de posibilidades a nivel personal y escolar. Fueron más autónomas e independientes en sus decisiones y en la construcción de estrategias para lograr sus metas. Como estudiantes preparatorias tuvieron la posibilidad de conocer diversos espacios sociales, a diferentes personas y formas de pensar y también se descubrieron a ellas mismas tomando la voz en las clases para exponer sus puntos de vista. Pudieron combinar el desempeño escolar con la convivencia con sus compañeras, estrechar lazos de amistad y disfrutar ambas cosas. Tuvieron acercamientos afectivos importantes y lo que más recuerdan es que el bachillerato fue un espacio donde pudieron adquirir confianza en sí mismas.

5.2.3 Las experiencias y significados de la preparatoria para la tercera generación

Para las participantes de la tercera generación, las experiencias y significados que guardan como estudiantes de preparatoria, estos están articulados con las relaciones familiares dado que en esta etapa hubo mayor control parental sobre el tiempo en que las participantes

pasaban fuera de casa y también en lo referente al tipo de escuela en la que cursarían la preparatoria, que en la mayoría de los casos fue pública. Véase Tabla 18.

Tabla 18. Las académicas de la tercera generación, en la

| Tercera generación | Educación laica | | Educación religiosa | Total |
|------------------------------------|----------------------------------------------------|---------|---------------------|-------|
| Características de la preparatoria | Pública | Privada | Privada | 8 |
| | Mónica Mariana Irma Diana Ana Joana | Lola | Luna Lunera | |

Otro dato destacable que se observa en la Tabla 18, es que solo una de las entrevistadas asistió a una preparatoria religiosa, porque la religión ya no fue trascendente para la mayoría de las integrantes de esta generación. Respecto a la dinámica familiar, la disciplina se tornó más estricta tocante al aprovechamiento escolar y a las relaciones de amistad, dado que las salidas solo eran permitidas para cuestiones que tuvieran que ver con los estudios.

Yo siento que como que mis padres nos querían tener controladas, como que nos hicieron medio pesada la vida, me regañaban mucho, que por qué salía tantas horas (Luna Lunera, 43 años).

Mi mamá me (...) me tenía muy, muy cuidada, yo sólo podía ir de mi casa a la escuela, de la escuela a mi casa, excepto las tareas en equipo que también estaba todo el tiempo comunicándose con las mamás, no tuve más que vida escolar durante la primaria, secundaria y la prepa (Mariana, 44 años).

La preparatoria fue no obstante para las jóvenes, un espacio decisorio en cuanto a la toma de posturas frente a las problemáticas sociales y de manera personal, les permitió conocer distintas formas de enseñanza y a asumir responsabilidades de manera más libre (Blanco & Pacheco, 2003) lo que las hizo ser, dentro de sus limitantes familiares, más autónomas y responsables para administrar el tiempo para estudiar y divertirse. Quienes estudiaron en escuelas de la UNAM estuvieron satisfechas con el programa de estudios y el sistema educativo, pues la apertura y la inclusión fueron elementos que las hicieron sentirse parte del universo escolar. Saberse parte de esa institución, les daba cierta seguridad hacia el futuro.

A mí me gustó bastante, las materias, la forma de organización, esto de que tú podías decidir si entrabas o no entrabas a clase ¿no? Las clases pues eran interesantes, o sea, materias como historia, literatura, me empezaron a llamar la atención. Cuando estábamos en cuarto y poco después estalla la huelga. Entonces para mí el contacto con la huelga fue algo sumamente extraordinario, que me revolucionó la cabeza (Ana, 37 años).

La prepa otra cosa ¿no? Sí con mucho crecimiento, mucha libertad, fue muy divertido también la secundaria, pero, pues, ya la prepa, mucho más independiente y autónoma y para mí era el hit estar en prepa de la UNAM; porque para mi hermano también había sido el hit estar en prepa de la UNAM y además sabía que eso implicaba el pase directo a la universidad ¿no? siempre como con esta expectativa de, es la mejor universidad y esa la que hay que ir (Mónica, 45 años).

Después de haber experimentado circunstancias de violencia escolar en otros niveles educativos, las relaciones respetuosas por parte de sus profesores, resultaron para algunas biografías un elemento nuevo y grato que les cambió la vida.

Sí, me relajó en el sentido de que los maestros no me trataban mal, nos querían, nos apapachaban, les importaban los alumnos, digo para los profesores, ellos también trataban de ser amables con los alumnos. Eso me relajó, me ayudó para calmarme porque yo tenía un conflicto con la autoridad, quería derribarla, tirarla (Luna Lunera, 43 años).

En cuanto a las relaciones con sus pares, estas cobraron diversos matices. En un intento de sentirse pertenecientes a un grupo social, además de compartir sus ideales políticos, intereses juveniles e intelectuales y en la construcción de su propia identidad y auto concepto, el acceso al alcohol y otras drogas fueron parte de las experiencias del grupo con el que se relacionaron, pero que no las definió, sino que les mostró otra forma de vida que también existía.

En el activismo había drogas, alcohol y claro, eso siempre estuvo presente, pero siento que fuimos en ese sentido, pues muy sanos ¿no? Nos dedicábamos, teníamos nuestro círculo de estudio entre nosotros y pues estábamos en verdad muy metidos en el cine. Entonces yo a pesar de que, pues, sí tuve el alcohol junto a mí y tuve la droga junto a mí pues nunca, nunca me metí a ese camino ¿no? Digo sí tomé, pero pues no me perdí en el alcohol ¿no? jamás probé, eso sí, una droga (Irma, 43 años).

La interdependencia con los pares ya fueran estos próximos a las participantes como sus amistades o compañeros de ideología, transitaron sinérgicamente hacia experiencias que, en ese tiempo eran frecuentes entre los jóvenes de esas instituciones como el consumo de drogas. Sin embargo, dichas prácticas no cobraron mayor importancia en la biografía de las entrevistadas como sí lo fue, por ejemplo, confluir con personas que compartían los mismos intereses políticos que demandaba el tiempo histórico. En consecuencia, se puede dar cuenta que en la vida de las participantes cobraron más peso, las situaciones sociales hasta el punto de influir en su vocación profesional, redireccionándola.

Porque yo entré a la prepa en, en el 99 y entonces fue cuando estalla la huelga de la UNAM. Estaba yo en cuarto y poco después estalla la huelga y creo que por primera vez pues yo me empecé a politizar. Para mí el contacto con la huelga fue algo sumamente extraordinario, que me hizo olvidarme de la informática y las computadoras y fue ahí cuando yo decidí “yo quiero estudiar algo de ciencias sociales” (Ana, 37 años).

La interrelación familiar durante la preparatoria fue complicada para algunas participantes puesto que los problemas que aquejaron a sus seres queridos, las rebasaron, porque no podían tomar acciones sino mantenerse expectantes. En ese sentido, la época de la preparatoria a nivel personal fue concebida como ruda, porque tuvieron que dejar de lado sus propias cuestiones escolares, relacionales y personales por estar al tanto de los problemas familiares.

Mi mamá empezó a andar un con un chavo y luego truenan bastante gacho, pero así fue los 6 años que duraron. A mi mamá y a él les entró una onda, un patín emocional muy intenso, una onda de celos. Se puso media gacha la cosa y en el alucín que se traían porque se metieron en un nivel psicológico muy gachito, se acaban casando y al día siguiente, divorciando ¿no? Él dejó la casa y sus chivas. Eso fue patético, me acuerdo que cuando mi mamá se da cuenta se pone supermal. Fue una época súper ruda, hacia el final de la prepa (Mónica, 45 años).

El deseo sexual es una de las diferencias entre las generaciones participantes. Para la primera generación, el deseo sexual tomó mayor intensidad durante la preparatoria, pero no fue sino hasta la universidad que se dan las primeras relaciones sexuales con sus esposos o quienes iban a serlo. En contraste, para las académicas de la segunda generación, en su mayoría, tener novio durante la preparatoria no fue una prioridad, como sí lo fueron la convivencia con amistades. Por otro lado, para las integrantes de la tercera generación, tanto el noviazgo, el deseo sexual como las relaciones sexuales, en dicho orden, iniciaron durante la preparatoria.

El despertar sexual, comenzó aún antes de la prepa, pero durante la prepa, pues solo prácticas de exploración y masturbación (Ana, 37 años).

Tuve un novio con el que empecé a andar cuando empecé la prepa y terminé la prepa con él, o sea, fue mi novio todo el tiempo y sí claro con él inicié mi vida sexual en la preparatoria (Diana, 41 años).

Se puede decir hasta este momento que las experiencias y el significado que cobró para las participantes de las tres generaciones los estudios de la preparatoria, fue acceder a un mundo nuevo, donde pudieron ejercer mayor autonomía respecto a sus decisiones escolares, de administración del tiempo y prioridades. La elección personal que hicieron las entrevistadas respecto a la escuela en la que desearon estudiar, fue determinante en la segunda generación en comparación a las otras generaciones, donde aún se pudo observar la influencia paterna. Las participantes de las tres generaciones que asistieron a instituciones públicas, pudieron contrastar el tipo de educación tradicional que habían tenido durante la educación básica con la que encontraron en la preparatoria, la cual fue más horizontal, incluyente y mayoritariamente incluyente. El tipo de conocimientos y los métodos pedagógicos aplicados en la cátedra, favoreció el gusto por la academia y el interés por la docencia.

Sobresale también en las tres generaciones la importancia que cobraron las relaciones de amistad y compañerismo, las cuales significaron redes de apoyo importantes, con las que se pudo compartir un proyecto de vida, las primeras experiencias sexuales y las complicidades para atreverse a hacer travesuras que en otros grados escolares no habían podido hacer, tratándose de las mujeres de la primera generación. Para las integrantes de la segunda generación, las relaciones amistosas trajeron un equilibrio entre el empeño escolar y la diversión, lo cual permitió a las participantes vivir la vida más relajadas sin ponerle tanta atención a los resultados escolares; las amistades incluso llegaron a considerarse como parte de la familia. Para las académicas de la tercera generación, las amistades generaron tanta fuerza sinérgica que además de compartir los momentos de esparcimiento, también pudieron intercambiar puntos de vista ideológicos y de activismo social y probar algunas drogas sin que esto implicara situaciones de adicción. Finalmente, fue en esta etapa escolar donde el deseo sexual y las primeras experiencias sexuales tuvieron lugar en participantes de la primera y tercera generación; no así en la segunda, pues para ellas, las relaciones amistosas cobraron mayor relevancia.

5.3 Experiencias de las tres generaciones de académicas en la universidad

A continuación, se presentan los análisis del momento formativo que vivieron las entrevistadas en el nivel universitario. Como se he dicho, la educación formal es secuencial y si bien los niveles educativos están diseñados para alumnos con edades esperables; estas no tienen que ser estandarizadas, sin embargo, respecto al ingreso a la universidad, la mayoría de la matrícula aceptada cuenta con la edad de 18 años. De tal manera que durante su estancia en la universidad pueden tener lugar otras transiciones, tales como cumplir la mayoría de edad, el acercamiento al primer trabajo remunerado, la salida de la casa parental y la autonomía de esta, la vida en pareja o el matrimonio y las decisiones reproductivas.

5.3.1 Las experiencias de la primera generación de académicas en la universidad

En el caso de las integrantes de la primera generación de académicas, el rango de edad en la que ingresaron a la licenciatura fue entre los 16 y los 19 años de edad y egresaron cuando tenían entre los 21 y los 25 años. Por otro lado, durante la transición a la universidad, las

familias en su mayoría no habían tenido cambios trascendentales respecto a su conformación. Permanecía la dinámica conservadora y tradicional. En cuanto al tema de los estudios universitarios, si bien la autonomía de las participantes comenzó a notarse desde la preparatoria, donde también se fue perfilando la profesión, al momento de optar por una licenciatura, todas estudiaron la que quisieron, pero no siempre fue fácil conseguirlo, como se verá enseguida. Respecto a las licenciaturas que estudiaron, en esta generación éstas fueron de distintas áreas del conocimiento. Véase Tabla 19.

Tabla 19. Las académicas de la primera generación, en la universidad

| No. | Seudónimo | Lugar de nacimiento | Licenciatura |
|-----|-------------------------|---------------------|-------------------------------------------------|
| 1 | Niña Kimch 16 años | Argentina | Economía Buenos Aires Argentina |
| 2 | Madame Curie 18 años | México | Relaciones internacionales COLMEX |
| 3 | Lara 18 años | México | Física UNAM |
| 4 | Lorena 17 años | México | Diseño Industrial Universidad Iberoamericana |
| 5 | Victoria 18 años | México | Sociología y Derecho UNAM |
| 6 | Tania 20 años | México | Economía UNAM |
| 7 | Dany 18 años | México | Actuaria UNAM |
| 8 | Ernestina 18 años | México | Economía UAM |
| 9 | Loreley 18 años | México | Administración de Empresas UNAM |
| 10 | Violeta 17 años | Uruguay | Economía La Habana Cuba |
| 11 | Bertha 17 años | Argentina | Derecho Buenos Aires |
| 12 | Eunice 18 años | México | Historia UAM |
| 13 | Amalia 18 años | México | Economía UAM-Azcapotzalco |
| 14 | Fernanda 18 años | México | Derecho UAM-Azcapotzalco |
| 15 | Angélica 18 años | México | Antropología e Historia ENAH |

Se puede apreciar en la Tabla 19, también que, dentro de la diversidad de carreras, las licenciaturas mayoritarias fueron del área de las ciencias sociales; área considerada por algunos de los padres de familia como poco viable para el desarrollo profesional, que no les proveería de una buena calidad de vida porque no eran licenciaturas consolidadas.

Mira cuando yo le dije a mi papa' que iba a estudiar en la UNAM, me dijo, "claro que no, si quieres, en la Ibero." Lo único que sí conseguí, fue estudiar la carrera de diseño, y me dijo, "por qué no estudias algo que vaya más de acuerdo con las mujeres" (Lorena, 67 años).

Cuando le dije a mi papá que yo quería estudiar psicología, me dijo, “¿qué, te quieres morir de hambre? O ¿qué?” Me inscribí en economía y me dijo “bueno, no está tan mal” (Ernestina 63 años).

El desacuerdo acerca de la licenciatura elegida por las participantes les trajo en algunos casos, el distanciamiento con sus padres. De manera similar, los temas que involucraban la vida amorosa de las entrevistadas como los noviazgos, tampoco fueron bien aceptados por la familia; lo mismo que el cuestionamiento que las entonces universitarias hicieron de las reglas estrictas y su inconformidad ante la subordinación.

Y los novios. Estando en la universidad todavía se enojaron por un amigo de mi hermano con el que yo salía. Mi mamá hizo un escándalo, hubieran querido que no saliéramos (Victoria, 67 años). Entré a la ENAH, me enamoré, me sedujo totalmente la antropología porque la escuela era un semillero de militantes de izquierda. Eso no le gustó a mi papá, tuve mucha oposición, él me dijo que ya no me iba a dar dinero para ir, porque yo solamente compraba libros de marxismo, entonces pues yo leía en la biblioteca y los pedía prestados. Las cosas entre mis papás y yo no estaban bien, siempre tuve problemas con él. Porque también el tema de los novios, tuve un novio divorciado, él tenía 30 y yo 20, era realizador de televisión, una profesión fuera de lo común del ambiente de mi casa. Yo salía mucho con él, llegaba tarde, no descuidé mi carrera, porque eso no me gustaba, pero sí tenía problemas pues no todas las parejas eran aceptadas y opté por no presentarlas (Angélica, 61 años).

Los conflictos ya se habían intensificado desde la preparatoria, pero es durante la universidad donde la situación se hace más evidente en diversas biografías. La violencia de género de forma psicológica y económica, fueron de las experiencias más frecuentes. El modo de someter a las mujeres de la familia, incluyendo a la madre y a las hijas, fue a través del control de los recursos económicos (Córdova, 2017), lo que significó para las entrevistadas que experimentaron esta situación, vivir sin la libertad de decisión sobre lo que proveía el padre.

Mira nosotros estábamos con mi mamá en La Plata y mi papá estaba en Pipinas pero el que ponía las reglas era mi papá, era un régimen machista, controlaba el dinero, entonces yo creo que a partir de ahí, yo no dependo de nadie económicamente. Eso de que mi mamá y nosotros dependiéramos de que mi papá, si nos había mandado el dinero, de si no nos había mandado, si no nos alcanzaba, bueno. Ese es un tema que desaparecí de mi vida ¿si me entiendes? Porque era la otra cosa ¿no? Eso de que estábamos constantemente de que “quiero ir al cine”, “pero no hay dinero” y no era que no tuviéramos dinero en general, no sé cómo decirte, era una cosa de cómo se administraba, cómo se daba, de la libertad para decidir cómo lo gastabas (Bertha, 62 años).

En cuanto al desempeño universitario, para las jóvenes fue una satisfacción haber ingresado a la licenciatura que eligieron y se puede decir también de manera general que tuvieron buen desempeño escolar. Conforme pasaba el tiempo, se sintieron más complacidas e identificadas con sus estudios y pudieron establecer vínculos cercanos con sus profesores y compañeros de clase. La universidad también les permitió acercarse a los temas relevantes para ellas, ya fuera política, académica y socialmente y en algunos casos, descubrieron su vocación.

Me gustaba mucho mi carrera, estudié física, pero veíamos muchas matemáticas. Me gustaba la docencia. Yo era buena para las matemáticas, las ecuaciones y las fórmulas (Lara, 68 años).

La relación con sus compañeros y amigos podía ir desde las reflexiones y cuestionamientos sobre las condiciones del país, discutir temas vistos en clase. En la universidad, la vida social se intensificó, con una mayor independencia las jóvenes iban a fiestas y las experiencias de todo tipo fueron lo común, en particular el consumo de algunas drogas, como una forma de explorar, divertirse y conocer sus propios límites respecto al consumo de sustancias.

Sí, ¿cómo no? En ese entonces ser intelectual era ser consumidor. Probé el LSD, la marihuana, el alcohol. Mucho alcohol. Las drogas no me gustaron tanto, pero sí, las probé (Tania, 67 años).

Con el que fue mi marido probé de todo. Alcohol, marihuana, LSD. De todo. Recuerdo que en un viaje me fue muy mal, muy mal, me daba miedo de que se enteraran en mi casa, pero, tuve un asunto ahí con una alfombra que compraron mis padres, fue muy loco, me dio miedo y dejé de consumir el LSD (Madame Curie, 68 años).

Estudiar significó también, para aquellas chicas que tuvieron que mudarse a otras ciudades, una experiencia muy difícil por el hecho de vivir solas, en un lugar donde no conocían a nadie. Sin embargo, también les representó un reto porque no podían renunciar a sus objetivos de terminar la licenciatura, después de lo que les costó conseguir ingresar a la universidad que eligieron.

Mi familia estaba en el azote porque no me quise quedar en Puebla, sino irme ir al D.F., fue como “se va a ir a la tierra de la perdición”, a Sodoma y Gomorra, hubo de todo, desde ganas de chantajearme hasta el escándalo público. Me decían que me daban dinero, que hacían lo que fuera pero que no me viniera porque iba a ser una cosa tremenda estar siempre preocupados y sí es cierto, mi pobre mamá la verdad es que tuvo un gran sentimiento de culpa hasta que murió. Yo también sufrí aquí, viví muy mal la soledad. No me podía quejar porque pues obviamente me iban a decir “pues tú quisiste” ¿no? Yo viví solita, no tenía parientes en la ciudad. Fue horrible, la comida era espantosa, me enfermaba todo el tiempo, aparte los transportes. Fue un cambio horrible porque mi ciudad es muy bonita y aquí pues no es que fuera tan feo, pero pues imagínate, y luego cómo era en 1970 y tantos, bueno, ahora la ves heavy entonces era super heavy de verdad (Eunice, 62 años).

Las vivencias complicadas a las que se enfrentaron algunas de las participantes fueron al acoso por parte de sus profesores, experiencias difíciles que pudieron superarse con el apoyo de sus amigos lo que representó para las jóvenes protección y cobijo. Las muestras de solidaridad por parte de las redes de amistad fueron fundamentales para sentirse parte del grupo, sin embargo, también hubo casos en que las estudiantes se sintieron solas. La falta de ayuda en licenciaturas donde las mujeres forman parte de la minoría numérica y genérica, significó para ellas sentir que estaban aisladas y tuvieron que valerse por sí mismas.

Ya en la universidad, pero sabes que yo no lo detectaba como acoso, eso lo supe mucho después porque me daba miedo ¿no? Los maestros se te acercaban, así como a querer ser como amigos y yo decía, “no, o sea no”. Siempre tenía amigos a mi alrededor y entonces me sentía como protegida y cubierta por ellos de alguna manera, pero sí llegué a percibir cómo se me insinuaban ¿no? Entonces yo corría con mis amigos ¿no? Porque yo siento que este profesor que se me acercaba mucho, me hacía preguntas que no me gustaban o cosas por el estilo, pero ahí tuve como el gran apoyo de todos, andaba con amigos hombres y ellos como que me protegieron mucho, la verdad (Amalia, 62 años). Me da pena decirlo, en la carrera de actuaría, pues yo me rascaba con mis propias uñas porque, una de las tres mujeres que éramos, se apoyaba mucho en el novio que tenía, ella lloraba y él le explicaba y si no yo. Pero, pues yo lo hacía sola, ahí me sentí muy aislada porque me sentía como si fuera la única mujer dentro de puros hombres ¿sí? (Dany, 65 años).

En dicho escenario tan estricto y conservador, algunas participantes, optaron por permanecer en casa y enfocarse en sus estudios, hasta que llegara el momento de que, gracias a su trabajo, pudieran independizarse. Para otras jóvenes, ya no era posible vivir con su familia, pues las tensiones y desacuerdos por la sobrevigilancia ya no podía sostenerse y decidieron salirse de su casa para vivir de manera independiente.

La situación en casa de mis padres era de locos. Pero yo pensé, “¿para qué me salgo?, si aquí estoy a gusto, tengo todo. Mejor me pongo a estudiar, al fin que casi siempre estaba en la escuela, yo no me compliqué la vida, me enfoqué en el título, otras se quieren salir, yo no (Lara, 68 años). Yo era muy contestona, la educación era así, nomás papá y mamá. Entonces pues yo decía, “no, a mí no me gusta”. Mi mamá se enojaba porque yo hablaba por teléfono, se ponía realmente de malas. Me salí de mi casa, me fui a vivir un tiempo con mis padrinos y luego ya sola. Fue la época más feliz de mi vida, me la pasaba con mis amigas (Victoria, 67 años).

La transición de la juventud hacia la vida adulta, implica sin estandarizar, el egresar de la escuela, el primer empleo, la salida de la familia de origen, primera unión y el primer hijo vivo. Sin embargo, vivir en ambientes restrictivos acelera la ocurrencia de los eventos de salida, mientras que un hogar donde los padres están abiertos al diálogo y se cuenta con una mejor situación económica, la independencia de casa se retrasa (Echarri & Pérez, 2026). Algunas participantes, considerando el tipo de sociedad y cultura machista que prevalecía en ese entonces, una forma que encontraron para hacer frente a la imposición paterna y las restricciones y prejuicios socioculturales, fue casarse y así liberarse de la tutela familiar, porque en esos años no era bien aceptado que las mujeres dejaran el hogar siendo solteras.

Estaba en la licenciatura, me casé para escaparme de las restricciones y nunca, o sea, mi primer matrimonio creo que tanto para él como para mí fue una cuestión, digamos, como de separarnos del contexto familiar. Hubiera sido mejor no casarme, pero no había manera (Lorena, 67 años).

Una buena parte de las entrevistadas comenzaron a trabajar siendo universitarias y otras se casaron entre los 18 y los 24 años de edad; varias de ellas se divorciaron y algunas volvieron

a contraer nupcias. Hubo quienes decidieron ser madres y también quienes se practicaron abortos. Tanto los divorcios como la interrupción de la gestación obedecieron a las decisiones precipitadas de casarse, a la infidelidad de sus parejas y a la juventud. Cabe mencionar que fue frecuente que las mujeres que tuvieron hijos, asumieran la crianza y el cuidado ellas solas o contaron con la ayuda de otra mujer (madres o trabajadoras domésticas), pues ya fueran casadas o divorciadas, los padres de sus hijos no siempre se involucraban en los cuidados y en ocasiones tampoco en la manutención.

Pues me divorcié de mi primer marido casi en seguida. Éramos muy jóvenes y la verdad él era muy atractivo y tuvo acceso a muchas mujeres. Al principio no me afectaba, pero al final no pude con eso; me realicé dos abortos pues éramos muy jóvenes. Luego me casé con el padre de mis hijas y no, preferí vivir sola, no apoyaba ni aportaba, así ¿para qué? (Tania, 67 años).

Para las integrantes de la primera generación, la etapa universitaria fue satisfactoria académicamente hablando dado que, en su mayoría, estudiaron la licenciatura que eligieron. Las relaciones con sus profesores fueron cercanas, lo cual fue relevante porque en su momento, fueron ellos quienes, con frecuencia, introdujeron a las participantes al trabajo universitario. Varias participantes se casaron y fueron madres por primera vez. Las transiciones que dan cuenta del paso hacia la adultez, como el trabajo, la independencia económica y el matrimonio, con frecuencia fueron precipitados por los conflictos familiares.

5.3.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas en la universidad

Respecto a la segunda generación de académicas, el rango de edad de ingreso a la universidad fue entre los 17 y 19 años y egresaron entre los 21 y los 23 años de edad. Durante la licenciatura igual que en la generación anterior, para algunas de las entrevistadas, también coincidieron transiciones como la salida de casa, el primer trabajo, el matrimonio y las decisiones reproductivas dentro de las que se encuentran la maternidad, como se verá a en este apartado. En cuestiones formativas, todas las participantes cursaron una licenciatura del área de las ciencias sociales y humanidades; lo que se diferencia de la generación anterior donde hubo tituladas de varias áreas del conocimiento. Ver Tabla 20.

Tabla 20. Las académicas de la segunda generación, en la

| No. | Seudónimo | Lugar de nacimiento | Licenciatura |
|-----|---------------------|---------------------|-------------------------------------------------------|
| 1 | Grecia 17 años | México | Planificación para el Desarrollo Agropecuario UNAM |
| 2 | Natalia 18 años | México | Economía Guadalajara |
| 3 | Daniela 18 años | México | Filosofía Guadalajara |
| 4 | Lilith 19 años | México | Letras Hispánicas UNAM |
| 5 | Abeba 18 años | México | Psicología UAM Xochimilco |
| 6 | Gloria 18 años | México | Psicología UAM -Xochimilco |
| 7 | Juanita 18 años | México | Ciencias Políticas UNAM |
| 8 | Verónica 17 años | Argentina | Psicología Buenos Aires |

Otra situación visible en la Tabla anterior es que las instituciones que eligieron, todas fueron de carácter público y que pertenecen al lugar de nacimiento de las integrantes de esta segunda generación. Algunas de estas jóvenes se fueron perfilando desde la preparatoria hacia el campo disciplinar que les gustó como fue la filosofía o las ciencias políticas, sin embargo, para otras se conjuntaron tanto el interés por varias asignaturas como la falta de orientación “vocacional”, lo que les generó dudas y decidieron tomar el riesgo de descubrir por sí mismas la afinidad por su disciplina; incluso cambiando de licenciatura e institución.

Después de que pasé esa etapa de dudas, de querer estudiar química, luego medicina y después economía; finalmente dije “no me voy a quedar con la idea, voy a perder un semestre. Me meto a economía, me salgo y hago trámites a medicina”. Con esa visión ¿no? “En economía hago las tareas y lo que me digan los profesores; a ver si me gusta o no”. Entré a economía con muchas dudas. Yo dije “tengo que conocer para yo misma orientarme y pasarme a medicina, son solo seis meses”. Ni modo ¿no? (...) a la mitad de la carrera, me empezó a gustar economía (Natalia, 55 años).

No tenía mucha idea qué podía estudiar, yo pues dije, “me voy a una ingeniería a la UAM” y de repente se me metió la onda de lo rural e hice mi examen también para ser ingeniería agrícola en la UNAM, me aceptaron en las dos. Empecé a ir a la UAM porque empezaron las clases primero y cuando entré al tronco común de las ingenierías y empecé a llevar química dije “no, esto no lo voy a poder hacer” y me apaniqué, dije “no, mejor me voy a la UNAM” (Grecia, 57 años).

Para otras personas, la elección de licenciatura, generó confrontaciones familiares, con los padres y hermanos varones, quienes vieron en la educación un medio de movilidad social, pero que no debía intervenir con los roles asociados a la feminidad, como los cuidados a los otros y la obediencia. Si bien las participantes han encontrado éxito profesional a partir de

sus licenciaturas; lo que se cuestiona aquí, son las razones patriarcales que se pusieron por encima de los deseos personales de las jóvenes (Facio & Fries, 2005).

Bueno, ese sí ya fue como un momento complicado, yo tenía mi vida hecha en León, ahí estaban mis amistades, mi vida, pero mi hermano mayor me empezó a chantajear para que me regresara a la Ciudad, me decía que mi otro hermano me necesitaba, mi abuela ya estaba enferma. Yo quería estudiar puericultura. Cuando le dije a mi hermano mayor, ¡pegó el grito en el cielo, “¿cómo crees?”. Mi otra opción fue la química y él de me decía “va, no está mal” pero, “no te veo en un laboratorio”. Me dijo “viene la convocatoria de la UAM”, una universidad más pequeña que la UNAM y lo más cercano a pedagogía, era psicología. Él fue muy cuidadoso en que optara por Xochimilco; él, siempre tuvo esta idea de que el estudio es lo primero, pero además tiene que abonar a la movilidad y al cambio de condición social (Gloria, 51 años).

En cuanto al desempeño escolar, para algunas mujeres, los malos resultados que obtuvieron al inicio de la licenciatura, las hicieron sentir tristes, sobre todo para quienes habían tenido dudas respecto a la elección de la carrera. Una vez que concluyeron esos tiempos complicados, por lo aburrido de las clases o la dificultad para comprender los contenidos, los promedios escolares fueron satisfactorios. Cabe mencionar que otras situaciones que afectaron el rendimiento escolar fue que las entonces alumnas universitarias dieron más importancia a las relaciones entre pares que al estudio.

Éramos un grupito de amigos, algunos de ellos tocaban música y en las tardes nos reuníamos para escucharlos cantar. Esas salidas se hicieron más frecuentes y me fue muy mal en el semestre. No reprobé, pero sí salí muy mal. Luego me empecé a aplicar y subió mi promedio (Natalia, 55 años).

La educación universitaria fue cobrando mayor relevancia en la vida de algunas jóvenes para quienes el gusto por estudiar y la creciente afinidad con sus licenciaturas, les permitió hacerse responsables de sí mismas económicamente. Encontraron en su profesión una forma de sostenimiento económico a través de su esfuerzo que se vio retribuido con las becas. Cabe decir que fue la primera vez que las integrantes de esta generación consideraron a los estudios como un proyecto a largo plazo pues varias participantes, comenzaron a ver en la academia una vocación y una forma de ganarse la vida.

Sociología me gustó mucho, era de las nerds que hacía todas las tareas, absolutamente todas. Entraba a todas las operativas, a todas las clases y pues sí, yo en ese tiempo lo único que quería, me acuerdo, era tener un escritorio y dedicarme a leer y escribir ¿no? (Daniela, 54 años).

Durante los estudios universitarios sucedieron algunas transiciones significativas para las entrevistadas, como la salida de casa para ingresar a la universidad elegida ubicada en otra ciudad, lo que las hizo sentir que el vínculo familiar se había perdido. Ante la incompreensión que sintieron por parte de sus madres, algunas mujeres decidieron salirse de su casa para

evitar las confrontaciones. Otras participantes experimentaron por primera vez el enamoramiento y la decepción por haber tenido su primera relación sexual con un hombre machista que no las valoró. Por otro lado, hubo quienes se sintieron satisfechas de haber concluido la universidad y/o casarse y tener a su primer hijo.

En la manera en que yo me fui aceptando, mi mamá ya no. Hubo un quiebre y sentí que no me acompañaba en ese tránsito. Ella empezó a ser muy violenta conmigo y hubo confrontaciones verbales entre las dos. Yo también era una cabrona, la desafiaba. Así en este poder de “yo soy la madre” y “yo soy la hija” Yo dije “ya no quiero vivir así con mi mamá, prefiero alejarme de esto” (Lilith, 54 años).

Estaba muy enamorada de él, me sentía muy atraída. Esa decepción me sirvió para madurar y decir que me había entregado a él con una relación sexual, porque yo lo quería realmente. Sin embargo, él empezó a tratarme mal, a evadirme, él andaba con otras chicas. Para mí él fue un novio serio y de repente, me di cuenta de que me había equivocado y yo no quería eso para mí ¿no? (Natalia, 55 años).

A los 22 años, estaba por terminar la carrera y también por casarme. Lo conocí cuando yo estaba en la licenciatura. En ese tiempo empecé a trabajar como ayudante de investigación en la universidad, ya tenía un ingreso seguro. Nos conocimos, enamoramos y decidimos casarnos a mis 23. Me acuerdo que ya casada, fui a defender mi examen de licenciatura y luego nació mi hijo (Daniela, 54 años).

Para las integrantes de esta generación disfrutaron de los estudios universitarios porque eran una meta alcanzada que habían estado perfilando desde la preparatoria. Las dudas que existieron en algún momento sobre la elección de la licenciatura, se disiparon cuando se familiarizaron con los contenidos de las asignaturas, lo que dio paso también al disfrute y sobresaliente desempeño escolar. Estas mujeres encontraron en los estudios un proyecto a largo plazo para seguirse preparando y/o para ganarse la vida a través del trabajo en la docencia. En esta fase educativa coincidieron otras transiciones como la salida de casa por motivos de conflictos familiares y también por razones escolares y la incursión al trabajo formal. El noviazgo, el matrimonio y la presencia del primer hijo, fueron transiciones que ocurrieron en menos casos en comparación a la primera generación. Otra situación que no estuvo presente en comparación a la generación precedente fue el consumo de drogas.

5.3.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas en la universidad

Respecto a las mujeres de la tercera generación, el rango de edad en el que ingresaron a la licenciatura fue de entre los 17 y 19 años y el egreso fue entre los 21 y los 24 años de edad. Su trayectoria universitaria, desde la elección de la licenciatura, el ingreso y el desarrollo de esta, tuvo diversas influencias familiares, que las inspiraron a seguir con el legado familiar, con el proyecto educativo que fue trazado por los padres desde la niñez o porque la

intervención familiar impuso sus opiniones a los deseos de las participantes. En lo que se refiere a la universidad elegida, en este caso, todas fueron de carácter público. Ver Tabla 21.

Tabla 21. Las académicas de la tercera generación, en la universidad

| No. | Seudónimo | Lugar de nacimiento | Licenciatura |
|-----|------------------------|---------------------|----------------------------------|
| 1 | Lola 17 años | México | Economía UAM Xochimilco |
| 2 | Mónica 18 años | México | Etnología ENAH |
| 3 | Mariana 19 años | México | Sociología UNAM |
| 4 | Luna lunera 19 años | México | Administración UPIICSA- IPN |
| 5 | Irma 18 años | México | Economía UNAM |
| 6 | Diana 18 años | México | Filosofía UNAM |
| 7 | Ana 18 años | México | Sociología UNAM |
| 8 | Joana 18 años | México | Administración UAM Iztapalapa |

También se puede observar en la Tabla 27 que todas las licenciaturas se realizaron en México. En algunos casos, la elección de la licenciatura y la universidad, precipitó otras transiciones hacia la vida adulta como el primer trabajo y la salida de casa. Otro aspecto que caracteriza a esta generación es que varias integrantes tuvieron influencia de la trayectoria universitaria de sus hermanos mayores, cuyo destacado desempeño académico, representó tanto un ejemplo como un estigma, porque se volvió el punto de referencia a alcanzar entre la familia y las amistades. Aunque también fue a través de sus hermanos que las participantes pudieron enterarse de las ofertas educativas, de los trámites escolares, aspirar a realizar viajes de intercambio y solicitar becas. Otras inspiraciones importantes que tuvieron las entrevistas, fueron las experiencias y los intereses personales cultivados desde los niveles educativos anteriores puesto que les facilitaron la elección de opciones universitarias y el esfuerzo para ingresar a la licenciatura para poder alcanzar sus objetivos.

Mi hermano, justo cuando tenía como 19 años, se fue Alemania un año, como medio año sabático. Se fue a trabajar y aprender mejor alemán y yo, desde que estaba en la prepa tenía muchas ganas de hacer lo mismo. Se abre la posibilidad de irme a Europa, o sea, esto había estado en mi cabeza muy influenciada ahí por lo que había yo visto con mi hermano, que se había ido a Alemania, pero al mismo tiempo, también como sintiendo que era otra brecha ¿no? Que era otro camino. No era seguir los pasos de mi hermano, aunque de algún modo sí, en el sentido de haberse ido, pero buscando yo mi propio camino, a mis propias redes y demás (Mónica, 45 años).

Los eventos trascendentales del tiempo histórico (Elder, et al, 2003), como la huelga de 1999 de la UNAM, crearon en buena parte del estudiantado universitario una conciencia crítica

acerca de los problemas sociales, económicos, políticos, laborales y estudiantiles. Estos eventos y sus repercusiones coadyuvaron también a definir la vocación de las mujeres de la tercera generación para quienes sus licenciaturas significaron una revelación.

Después de la huelga pues yo dije “quiero hacer algo de sociales” me fui a la FES ¿no? Me acuerdo muchísimo que a la prepa fue un profesor de la facultad de ciencias políticas y sociales y habló sobre una serie de movimientos en América Latina, yo fui a la conferencia y como que ahí fue el momento de mi revelación. Coincidió con que éramos una generación muy grande ¿no? Yo creo que por efecto de la huelga. Seguro lo que me pasó a mí, les pasó a varios; entonces los maestros estaban sorprendidísimos de que fuéramos tantos porque pues luego había hasta gente tomando notas en el piso; eran grupos súper grandes (Ana, 37 años).

Que las participantes cursarán estudios universitarios en general era algo esperado y encausado por las familias. Para algunas mujeres dicho proyecto educativo fue más una decisión paterna impositiva. Las entrevistadas que experimentaron el respeto de sus padres respecto a su decisión de elegir libremente la licenciatura, se sintieron confiadas para continuar con sus planes educativos. Por el contrario, aquellas jóvenes quienes tuvieron desacuerdos parentales por el mismo motivo, sintieron que tenían aptitudes intelectuales limitadas para estudiar lo que les gustaba. Es decir, la perspectiva paterna que desacreditó las aspiraciones profesionales de sus hijas, reforzó las creencias sociales sobre la incapacidad de las mujeres para desarrollarse en cualquier disciplina además de que no les dejó la oportunidad a que exploraran por sí mismas sus propios caminos.

Siempre quise estudiar en la Escuela Nacional de Música (ENM), pero otra vez mis papás dijeron “no, eso no, tú no tienes aptitudes, está lejísimo la escuela, eso hubiera sido cuando tenías dos años y no ahorita que tienes 15”, “ya no vas a hacer nada de tu vida”. Hice un examen de habilidades psicológicas y psicométricas y mi papá me explicó que mis habilidades eran más de administradora. Yo no tenía en mente estudiar administración nunca. Hice mi examen al poli y a la UNAM y no me quedé, me quedé un año sin escuela. Cuando supe que no podía entrar a la ENM, yo solita me fui a inscribir a la ENAH, llevé mis papeles sin consultarle a mis papás porque yo ya sabía que tenía que buscar mis propios caminos para hacer lo que yo quería. Pero entonces, mi papá que era profesor del IPN se movilizó con sus conectes y consiguió que yo entrara al politécnico y me dijo “pues yo creo que vas y recoges tus papeles de la ENAH, porque necesitamos meterlos super rapidísimo al poli” y bueno, pues ya me quedé en el Politécnico” (Luna Lunera, 43 años).

Las entonces universitarias obtuvieron promedios sobresalientes. Estas mujeres tuvieron un desempeño escolar en su mayoría destacable pues los estudios universitarios resultaron apasionantes y trascendentales porque pudieron experimentar el apoyo, el aprecio y el compromiso de parte de sus profesoras y profesores quienes se mostraron sensibles a las necesidades e intereses personales de las alumnas. En contraste, a veces los créditos escolares excelentes no fueron fáciles de obtener. Los contenidos académicos no siempre resultaron

del agrado de las participantes y/o las relaciones con los profesores no fueron empáticas sino discriminatorias. Para las jóvenes estos tipos de trato fueron experiencias vividas como prejuicios que las llegaban a intimidar hasta tal punto en que preferían no intervenir en clase para no ser blanco de las bromas o comentarios sexistas por parte de los profesores.

Sí me decían “pues eres callada”, “yo pensaba que tú ibas a reprobarte porque vete a saber qué haces en el salón mientras yo estoy hablando”. Fueron dos, uno de metodología y uno en filosofía de la ciencia; sí había una cuestión de género ¿no? Una suerte de prejuicio que iba más allá de mi propia timidez ¿no? o sea, que, sí tenía que ver con, con una cuestión de género porque llegaban a hacer uno que otro comentario sobre cómo eran las mujeres o lo que sea ¿no? (Ana, 37 años).

En otros casos, las relaciones con los profesores fueron experimentadas como amenazantes respecto a la integridad física y sexual. Para estas mujeres, la presencia de sus profesores como el lugar de las autoridades académicas representaron un riesgo del que tuvieron que cuidarse. Tuvieron que asirse de los propios recursos para no doblarse y poder hacer frente al sistema patriarcal y machista que prevalece en el espacio universitario. Lo que resultó desgastante y desolador para las jóvenes.

Siempre ese profesor pues todo enojado conmigo porque yo me burlaba de eso, ¿no? Se lo decía, con sarcasmo y luego empezó a acercarse y acercarse, ya de mala manera ¿no? Entonces yo lo llevé al consejo, lo denuncié y bueno. Una vez que hablé con el director de la facultad, pues era lo mismo ¿no?, también, un coqueto, ¿o sea? Entonces ¿no? había mucha cuestión por ahí, me di cuenta que tenía uno que cuidarse y yo estuve a punto de dejar la carrera por eso. Yo me acuerdo que llegaba a mi casa y me ponía a llorar y bueno, afortunadamente tenía yo la fortaleza del activismo si no, yo creo que me hubiera doblado el profesor ¿no? (Irma, 43 años).

Las dinámicas que se llegaban a generar en la cotidianidad universitaria, favorecieron la construcción de fuertes lazos de amistad y fraternidad. En ese mismo sentido, las posturas políticas de las jóvenes también fueron un punto clave para determinar la unión o fractura de sus amistades, sobre todo para quienes tuvieron una participación activa en los movimientos estudiantiles de la época. Indudablemente la fractura de las relaciones entre pares tuvo de trasfondo a los prejuicios basados en los estereotipos y roles de género. La divergencia que varias mujeres hicieron de los marcadores de género cuando hacían uso de la palabra para expresar sus opiniones y/o consumir alcohol en la universidad, fue motivo de desaprobación sexista. Esa discriminación que experimentaron, les dio las pautas para resistir a un espacio universitario, donde el patriarcado estigmatizaba a las mujeres que realizaban conductas que solo los hombres podían hacer (hablar y beber) o que era a través de ellos que podían obtener el “pase de aceptación” al espacio y cultura machista.

Recuerdo que a las chavas nos chiflaban cuando hablábamos en el micrófono, “mamacita” y cosas así. Entonces sobreponerse a eso requería mucho valor ¿no? entonces sí había un trato diferenciado. Ahí hubo de todo, jajaja. Tengo amigos entrañables que conocí en ese momento, se volvieron, como hermanos del alma porque nos tocó estar como en las duras y en las peores. Pero también hubo gente (...) por ejemplo, tenía una amiga de la prepa con la que me peleé para siempre. Ya nunca nos volvimos a hablar y hubo gente pues sí, o sea, como que creo que perdí la inocencia un poco sobre la humanidad jajaja en la huelga del 99. (...) (Diana, 41 años).

Algo que fue muy interesante, por decir, fue el uso de la palabra ¿no? Quien habla más pues son los chavos; eso a mí me quedó muy claro en las materias que a mí más me interesaban, como la de teoría. Yo me daba mucha cuenta de eso, sólo ellos eran escuchados. Otra cosa, éramos un grupo de amigas, siempre estábamos juntas y sí, era bastante estigmatizada nuestra conducta por ser mujeres. Éramos un grupo de seis chavas que se reunían a tomar; cuando eso lo hacían sólo ellos o ellas, pero como agregadas culturales, como invitadas extras. Como que ahí nosotras marcábamos algo, una ruptura y nos percibían como “ay estás no van a hacer nada en la vida y no les interesa nada” (Ana, 37 años).

Respecto a las experiencias con el consumo de alcohol, el tabaco y otras sustancias, fueron frecuentes en varios de los casos de esta generación. Sin embargo, ninguna de las mujeres tuvo dependencia a este tipo de consumos, porque solo las probaron como una experiencia. Lo que sobresale respecto a este tema es la variedad de sustancias a las que tuvieron acceso las jóvenes en sus tiempos de universitarias.

Yo era fumadora social; luego empecé a tener esta tosecita de fumador, de que hace frío ¿no? o subes la escalera y sientes que te da tos y decidí dejarlo de un día para otro, no me costó trabajo. Y también drogas, sí, quién va a la UNAM está rodeado de drogas, probé damiana una vez, hachís dos; le di unos jalones a una bacha de mota, seguramente unas ocho veces en mi vida. Me invitaron, me dieron cocaína, nunca la probé, nunca me interesó; me rolaron hongos, tampoco me gustaban; me invitaron un arponazo de heroína, jamás hubiera hecho eso, eso sí de plano nel, no me interesaba; me invitaron pastillas, tampoco quise, era éxtasis, ¿no, no! Las sintéticas no me interesaban (Mariana, 44 años).

Los estudios universitarios en algunos casos coincidieron con el momento de desear explorar otros espacios, lo que significaba dejar la casa familiar. El que las jóvenes anhelaran cumplir esas aspiraciones juntas, conllevó fricciones con los padres de familia quienes utilizaron el retiro del apoyo económico para conseguir que sus hijas desistieran de vivir solas. Ese tipo de presiones no fue un impedimento para la independencia de la familia, sino que la aceleró e hizo que la trayectoria universitaria resultara más difícil sin el apoyo paterno.

Terminé la preparatoria a los 17 años, en mi cabeza siempre estaba “me voy a ir a Ciudad de México”, pero, decidí estudiar economía en la UAM porque en Cuernavaca solo se impartía esa licenciatura en una universidad pública así, mala ¿no? Era el pretexto de venirme para acá, estudiar economía, porque me quería ir a algún lugar y retomar el ping-pong, todo junto, ¿no? Pero mi papá dijo “si te vas, nadie te va a ayudar económicamente, porque tú estás decidiendo que te vas a ir. Yo tenía mis ahorros, llegué a Ciudad de México a casa de una prima, pero me fue mal y me salí a vivir yo sola, fue muy difícil para mí, porque mi papá no me ayudó, a veces trabajaba para él, pero regalado, nada. Comencé a vivir de las becas. Así que puedo decirte con mucho gusto que a veces, lo único que comía eran cinco tacos de canasta por diez pesos, pero todo lo que tengo es por mi trabajo (Lola, 45 años).

La concurrencia con otras transiciones. El tiempo como universitarias también coincidió con el inicio de su vida sexual y sus primeras relaciones de pareja duraderas y estables. Una característica de esta generación es que la vida sexual activa no siempre se realizó dentro del matrimonio además de que la mayoría de las integrantes permaneció soltera durante los estudios universitarios, en comparación a la primera generación.

El despertar sexual comenzó mucho antes, pero empecé mi vida sexual activa en la universidad y me fue bien (Ana, 37 años).

Yo no tuve una vida sexual temprana, fue hasta los tardíos años de la universidad (Mariana, 44 años).
Respecto a las relaciones de noviazgo, algunas de ellas estuvieron atravesadas por la violencia de género. Hubo parejas que ejercieron diferentes tipos de control sobre las participantes respecto a sus actividades, por lo que las jóvenes decidieron que era mejor alejarse de esos vínculos que representaban sucumbir a la presión de posponer sus proyectos a futuro. Otras jóvenes sufrieron agresiones físicas, psicológicas y emocionales. Estas últimas violencias, llevaron a las víctimas a estados de vulnerabilidad, confusión y depresión porque no pudieron entender lo que estaba pasando en un inicio, hasta que sus instintos les permitieron alejarse de sus agresores.

Pues sí tuve varios problemas con una pareja. A mí no me había llamado la atención tener parejas ¿no?, pero de repente tuve una pareja y la experiencia fue nueva y no fue tan buena; pasaron varias cosas medio feas y me deprimí mucho. [¿te llegó a pegar?] Sí. Hubo también violencia psicológica, pero yo no sabía identificarla entonces, fue como muy conflictivo darme cuenta. Yo no sabía identificar las formas de violencia, más bien es eso, yo no sabía qué era la violencia porque nunca había pasado por eso en mi casa o en algún ámbito, entonces yo no sabía realmente que eso que él hacía estaba mal, me empecé a dar cuenta, mis papás se dieron cuenta y pues ya salí de ahí pero no, o sea, más bien era eso, hasta que, de hecho, en la UAM hubo un taller como de violencia, y ya fue que me empecé a dar cuenta de que todo eso no está bien pero ya había pasado el tiempo (Joana, 32 años).

Para concluir con este apartado se puede decir que, para las mujeres de las tres generaciones, la trayectoria universitaria fue trascendental en sus proyectos de vida personal y profesional pues la docencia significó una posibilidad de desarrollo vocacional. Fue visible en las tres generaciones la influencia paterna durante el proceso de elección de la licenciatura y la institución universitaria. Al respecto, las mujeres de la segunda generación tuvieron más dudas para elegir su licenciatura.

Durante la etapa universitaria, se presentaron otras transiciones hacia la vida adulta como la del matrimonio y la llegada de los primeros hijos sobre todo en la primera generación en comparación a la segunda y tercera, donde la frecuencia de matrimonios disminuyó; lo mismo que el nacimiento del primer hijo. Dentro de los hallazgos se puede decir que el

consumo de drogas fue más frecuente en la primera generación, escasa en la segunda y de nuevo tuvo mayor presencia en la tercera generación, con una cantidad amplia de sustancias. Cabe señalar que ninguna de las participantes tuvo algún tipo de problemas de adicción.

5.4 Las experiencias de las tres generaciones de académicas durante sus estudios de maestría

La transición hacia los estudios de maestría en las tres generaciones no se dio de manera inmediata al egreso de la licenciatura, pues algunas de las académicas incursionaron en sus primeros trabajos formales, decidieron vivir en pareja a través del matrimonio, aunque hubo también quienes vivieron en unión libre o permanecieron solteras. También varió mucho la presencia de la descendencia y otras transiciones de la vida adulta como la salida de la familia de origen y el acercamiento al trabajo remunerado.

5.4.1 Las experiencias de la primera generación de académicas durante la maestría

El rango de edad en el que las participantes de la primera generación cursaron sus estudios de maestría se ubica entre los 26 y los 30 años de edad. Durante esta etapa también hubo divorcios, nuevas nupcias y el nacimiento de los primeros o segundos hijos. Así, las mujeres combinaron las actividades del espacio doméstico y el remunerado, con sus estudios. Al respecto, la institución en la que cursaron su maestría, ésta fue heterogénea. Ver la Tabla 22.

Tabla 22. Las académicas de la primera generación, en la maestría

| Primera generación | UAM | UNAM | Otras | total |
|---------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Maestrías e instituciones | Eunice/Historia Angélica/Antropología | Lara/Física Tania/Economía Lorey/Educación Violeta/Economía Bertha/Derecho Amalia/Economía Fernanda/Derecho | Niña economía/Argentina Kinich/ Madame Curie/ Antropología/ Francia* Lorena/ COLMEX* Victoria/ ciencia política/FLACSO Dany/ actuaría /CISS** Ernestina/ Comunicación y Tecnologías Educativas/ ILCE*** | 15 |

Nota: *este programa de doctorado incluye una fase de la investigación como equivalente a la maestría.
Centro Interamericano de Seguridad Social. *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

La Tabla anterior también muestra que fueron diversas las maestrías que eligieron las participantes. Por otro lado, la vida tradicional que habían tenido las integrantes de esta generación con su familia de origen en casi todos los casos tomó un giro. Es decir, las académicas y sus parejas establecieron acuerdos sobre la relevancia del trabajo y los estudios de posgrado como prioridades. El interés por seguir estudiando tuvo varios orígenes, ya fuera por las ofertas académicas que brindaban las universidades donde estudiaron la licenciatura, por las aspiraciones compartidas con sus parejas y condiscípulos y/o por el compromiso que fueron adquiriendo por la docencia, una vez que comenzaron a impartir clases.

Pues mira, yo la verdad es que, después de que los profesores a los que les ayudaba aquí en la UAM me mandaron a dar clases en unas asignaturas, pues yo dije “no, pues si voy a seguir haciendo esto de las clases, pues me tengo que preparar bien. Entonces yo hice la maestría para ver si ahí me enseñaban a dar clases (Fernanda, 61 años).

La relevancia de los estudios de maestría. Durante los estudios de maestría, las participantes pudieron familiarizarse con procesos de investigación acordes a sus intereses, identificados éstos durante la licenciatura y también a partir de su participación en grupos sociales. Algunas de las mujeres se describieron como alumnas sobresalientes porque las temáticas que aprendieron les gustaban. En cambio, para otras, los contenidos fueron tan difíciles que se conformaban con aprobar los exámenes con las calificaciones mínimas. No obstante, para la mayoría de las biografías fue tan relevante continuar preparándose académicamente, que priorizaron los estudios por sobre el matrimonio; lo que significó en ese tiempo una ruptura con los estereotipos y roles de las mujeres de quienes se esperaba que se casaran jóvenes.

El último examen de la maestría en física fue tan difícil. Todo fue tan difícil, pero ese examen costaba de cinco problemas que te dejaron resolver durante una semana. Yo me esforcé mucho para alcanzar un seis, así que de entrada descarté uno que era super difícil, y al otro no le entendía así que, pude contestar tres, con eso obtuve el seis y me di por bien servida (Lara, 67 años).

No, no, él terminó su maestría y fue cuando me dijo que nos casáramos y yo le dije sí, pero yo también quiero hacer una maestría y la voy a empezar. No sé, creo que me faltaban tres, cuatro meses para empezar y él dijo está bien, si tú quieres está bien, yo espero y así fue (Dany, 65 años).

La llegada de la descendencia cambió el panorama. Si bien una vez casadas las participantes no tuvieron que abandonar el desempeño de su profesión u oficio, como sí lo hicieron sus madres cuando ellas se casaron, la maternidad y sus demandas resignificaron la trascendencia de los estudios. Algunas mujeres enfrentaron una cotidianidad en donde fue difícil alcanzar las aspiraciones personales pues las esperanzas que tuvieron acerca de combinar la vida en

pareja, la maternidad y el trabajo con los estudios, no se concretó inmediatamente. Quienes decidieron continuar con la maestría, la experiencia de cubrir las necesidades de la familia, las exigencias escolares y las demandas del trabajo, resultó agobiante.

Fue más difícil seguir estudiando para mí, porque me casé a la hora de embarazarme y por las circunstancias en donde estaba el posgrado que yo quería pues ya fue más difícil. Como mujer siempre todo es más difícil ¿no? Conseguí estudiar y concluir la maestría cuando cumplí 50 años porque hasta entonces tuve el tiempo, pero fue tan difícil para mí, me puse muy mal de salud, era mucho el estrés, mi mamá se murió en esa época y desde entonces tuve problemas de ansiedad (Ernestina, 63 años).

Yo iba por mis hijos a la escuela, todo. A veces iba a la universidad y algunas veces su padre se quedaba con ellos aquí ¿no? La UNAM, me quedaba cerca y yo iba y regresaba; ellos eran muy felices cuando se quedaban aquí en casa, pero para mí era muy agobiante ¿no? dejarlos. Y luego, cuando enfermo y operaron a mi hijo de las amígdalas, al año de la maestría, ¡ay, era como muy angustiante! Estar en exámenes y con el niño enfermo; era muy pesado ¿no? Entonces, ahí empezaron los choques, los problemas, porque, no hay pareja ¿no? O sea, yo quería estar en todo y no pude estar y el otro, estaba educado de otra manera. Sí participaba, pero creo que quería otro tipo de participación. Cada uno empezó a darse cuenta que no era lo que esperábamos realizar como pareja (Amalia, 62 años).

La falta de apoyo fue una dificultad a la que se enfrentaron las académicas durante la maestría. A la desesperanza que sintieron las entrevistadas que no concretaron el deseo por seguir estudiando; se sumó la angustia de aquellas que comprobaron que sus esfuerzos por cursar la maestría no fueron valorados por sus parejas; quienes las ceñían a las labores del trabajo doméstico. El pensamiento patriarcal de excluir a las mujeres del ámbito público seguía prevaleciendo. La división sexual del espacio y del trabajo atravesaba las relaciones de pareja o matrimonio y los hombres no podían convivir con una esposa que fuera su colega sino su subalterna. A las participantes les costaba trabajo entender la falta de apoyo por parte de sus compañeros de vida, quienes no aceptaron que el anhelo por estudiar, no fue un gusto pasajero sino algo trascendental en la vida de estas mujeres.

El muchacho con el que me casé no sé, no me ayudó en nada. Ni ganas me dieron de volverme a casar, ¿para qué? Me dijo “para qué quieres estudiar la maestría, si ya te diste gusto estudiando la carrera”, “ya párale ¿no?” (...) yo le decía “oye yo quiero seguir estudiando, tu quédate con las niñas martes y jueves” ¿no? y él se negó a cualquier apoyo. Él también era profesor, nos conocimos en la licenciatura. No sé porque se negaba totalmente; yo me casé pensando que él era una persona y era otra, supongo que él esperaba una mujer distinta. (...) yo necesitaba dinero, y tenía que trabajar para poder estudiar mi maestría; fíjate, no sabes, no había becas y menos para mujeres mayores a los 30 o 32; eso ya se quitó. Entonces dije “¿qué hago?, pues trabajar” (...) recurrí a mi mamá quien con todo gusto llevaba a las niñas a nadar, fue una muy buena abuela, al contrario de ser una buena madre, fue muy buena abuela, jaja, les hacía ropa (Lara, 68 años).

Fue frecuente encontrar en las narrativas la presencia de las madres como principal apoyo. Las participantes pudieron experimentar que, si en otros momentos la relación con sus madres no fue cercana, como mujeres de ayuda incondicional, fueron un sostén importante

para que pudieran estudiar la maestría, cuidando a sus hijas e hijos. Dado que en aquél entonces no había becas para mujeres mayores a los 30 años, quienes rebasaban ese rango de edad y eran madres, no vieron otra vía más que la de trabajar para poder estudiar y mantener a sus dependientes económicos; de ahí la importancia de la solidaridad materna.

Las muestras de solidaridad y apoyo también provinieron de las amigas. Las entrevistadas construyeron redes solidarias con otras mujeres con quienes se sintieron acompañadas, porque cobraron el valor de su familia. Gracias a ese soporte, las participantes pudieron hacer frente a situaciones difíciles como el divorcio, las cargas de trabajo, cubrir las necesidades de los hijos y cumplir con las exigencias estudiantiles de la maestría.

La maestría me abrió otro panorama para investigar. Fue una etapa muy padre académicamente, pero con el trabajo tan intenso que tenía, me sentía con mucha carga. Súmale el divorcio y la crianza de dos hijos. Afortunadamente tuve una gran amiga y sus hijos fueron amigos de mis hijos; entonces nos alternábamos, unos días ella y otros días yo y así cuidábamos a los chavos. Como si fuéramos una familia. Solo así pudimos sacar nuestros proyectos adelante (Tania, 67 años).

Durante los estudios de maestría de las mujeres de la primera generación, fue frecuente observar la prioridad que las participantes le dieron a su anhelo por estudiar por sobre el matrimonio. Los estudios de maestría significaron la puerta a mejores oportunidades de vida. Este cambio de intereses significó un desmarcamiento de los estereotipos y roles femeninos que primaban con mayor fuerza hace cuarenta años. Se identificó cómo después de que las entrevistadas establecieron acuerdos con sus parejas respecto a la importancia que tenía cursar la maestría; a la llegada de la descendencia, las circunstancias cambiaron y ante la falta de apoyo para la crianza de los hijos, las mujeres encontraron acompañamiento principalmente en sus madres o amigas, para poder concretar sus aspiraciones.

5.4.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas durante la maestría

Respecto a las académicas de la segunda generación, estas mujeres cursaron la maestría entre los 24 y los 32 años de edad. En cuanto a sus experiencias, durante esta etapa hubo otras transiciones tales como la incursión al trabajo remunerado, la salida de casa y la conformación de una nueva familia en algunos casos. Fueron diversas las maestrías que cursaron y las instituciones que eligieron para ello, pero en su mayoría eran públicas y pertenecientes a su lugar de origen. Ver Tabla 23.

Tabla 23. Las académicas de la segunda generación, en la maestría

| Segunda generación | UAM | UNAM | Otras | total |
|---------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Maestrías e instituciones | Gloria/ Psicología | Lilith/ Letras Hispánicas Juanita/Ciencias Políticas | Grecia/ Economía y Política Internacional/ CIDE Natalia/ ITAM Daniela/ Ciencias Sociales/ U de Guadalajara Abeba / Antropología Social /ENAH y Teoría Psicoanalítica. ** Verónica/ Política y Gestión en Ciencia y Tecnología *** | 8 |

Nota: *Universidad de Guadalajara. ** Escuela de Braunstein *** Universidad de Buenos Aires.

La mayoría de las participantes eligieron instituciones diferentes a la UAM (ver Tabla 23) para estudiar la maestría para dar continuidad a los conocimientos que adquirieron durante la licenciatura, por el interés de diversificar su campo de conocimiento y con ello obtener un perfil profesional más amplio, que facilitara el ingreso al mundo laboral. En varios casos, también influyó la invitación de sus profesores o compañeros de trabajo quienes les compartieron la información sobre las instituciones y los programas que se impartían.

De pronto me veo ahí haciendo la maestría ¿no? O sea, descubrí que en realidad me seguía gustando la escuela, que estaba muy contenta, además, sí me daban beca mejor ¿no? Yo seguía feliz en la escuela (Lilith, 54 años).

Excepcionalmente, la decisión por estudiar la maestría fue motivo de conflictos familiares. Para algunas madres, el hecho de que sus hijas continuaran con su preparación, no era un asunto necesario sino un desacato a los roles femeninos. Sin embargo, cabe destacar que estas mujeres conservadoras, tuvieron movimientos importantes en cuanto a sus creencias, lo cual se pudo observar a través del apoyo que les brindaron a las entrevistadas.

A mí me aceptaron (en el ITAM) y no le dije a mi mamá. Obviamente mi mamá me dijo “¿sabes qué?, no, ahí de plano no, hasta el momento has hecho lo que has querido, pero ya no. Ya estudiaste la universidad”, con una actitud muy dura. Lloramos mucho, hablábamos y llorábamos. Faltaban creo que un día o dos para iniciar el propedéutico y le dije a mi mamá “¿sabes qué?, pues yo me voy a ir”. Noté que mi mamá, después de todos los pleitos que habíamos tenido se preocupó y dijo, siendo mujer, me imagino, ¿no? en su cabeza de ella “¿cómo me iba a venir yo sola a la Ciudad de México?” Tuvo ella ese gesto de apoyo y me dijo “no, ¿sabes qué? no te vas a ir sola, yo te voy a acompañar y voy a ver con quién te puedes quedar en México” (Natalia, 55 años).

Durante la maestría estas mujeres pudieron establecer relaciones de amistad con sus profesoras y profesores que en algunos de los casos se convirtieron en personas de una fuerte influencia en su vida personal y profesional pues con el tiempo, formaron parte del equipo de trabajo de sus mentores y mentoras. Para varias de las entrevistadas, la maestría significó una oportunidad de crecimiento personal, experimentado como un tiempo grato de convivencia con los pares, que no se limitaba al tema educativo.

Él me dio clases desde que estaba en la licenciatura y luego fui su ayudante de investigación, su profesora adjunta cuando todavía daba clases en la licenciatura. Con los compañeros, ¡bueno! nos íbamos a bailar a veces los jueves a un lugar que se llama “Mister Jiu’s” donde se bailaba merengue y todo eso, hasta aprendí más o menos lo poquito que sabía, entonces por eso, fue una época muy, muy padre justamente porque fue una época para mí ¿no? de crecimiento (Juanita, 49 años).

En esta etapa formativa, coincidieron las transiciones de la salida de la casa de origen para trasladarse a otro lugar a estudiar y/o vivir de manera independiente; el matrimonio, la llegada de los primogénitos, el ingreso a sus primeros trabajos en el espacio público y universitario. También hubo algunos conflictos de pareja cuya dinámica tuvo diversas repercusiones en el desempeño escolar. Para las participantes, trasladarse a otra ciudad para estudiar siendo solteras, significó sentirse libres, autosuficientes y vivir la experiencia de no tener la carga de cuidar a otras personas sino de satisfacer sus inquietudes y necesidades personales. Por otro lado, esa misma independencia y las dificultades a las que se tuvieron que enfrentar, las hizo crear estrategias para salir adelante. También las mujeres que realizaron sus estudios en su lugar de nacimiento disfrutaron plenamente la experiencia como maestrantes, pues ello significó la viabilidad de desarrollar los conocimientos aprendidos previamente junto con la nueva información y empezar a construir su carrera académica.

Irme a una estancia en otro país (...) fue el momento en el que me salí de la casa de mis papás (...). Fue un tiempo para pensar en mí y ya no sentí el peso de tener que estar al pendiente de mi mamá o de mi hermana. Fue un tiempo para mí, para descubrir que me sentí libre y autosuficiente porque, por ejemplo, también ahí me di cuenta que sabía cocinar (Juanita, 49 años).

Tuve carencias los primeros 6 meses. El dinero que me dio mi mamá lo tuve que administrar haciendo una división ¿verdad? yo dije “este dinero es tanto, de camiones voy a gastar tanto, para comida tengo tal cantidad” y así (Natalia, 55 años).

Bueno yo tuve una beca como estudiante y ahí me metí en el mundo de la investigación. Aun siendo psicóloga, en realidad me interesaba las cuestiones sociales y la investigación me gustó mucho; o sea no tenía un interés hacia lo clínico o no me veía tanto en ese campo. Esta beca y esta incursión en investigación me permitió, digamos, como avanzar en mi carrera académica (Verónica, 47 años).

Durante los estudios de maestría, tuvieron lugar conflictos conyugales. Las mujeres que combinaron la vida en pareja, la maternidad y la maestría, pudieron organizar de tal manera

sus jornadas diarias, para cubrir todas las actividades que cada una de las facetas requirió. Labores que realizaron de manera personal porque no siempre hubo participación por parte de sus parejas. Así, el trabajo del espacio doméstico y los cuidados, fueron tareas realizadas por las participantes, quienes, tuvieron que compensar la falta de compromiso de sus esposos, cuya irresponsabilidad en ocasiones también se extendió a la parte económica.

Mi primer hijo nace cuando yo tengo 26 y cuando él cumple 2 años yo hago los trámites para la maestría, me aceptan y me pongo a estudiar la maestría en ciencias sociales. Me acuerdo que lo dejaba en el kínder y me estudiar porque por fortuna, mis clases eran en las mañanas y luego pasaba por él a la escuela. En la tarde, trabajaba con él en casa. El que era mi esposo, en ese entonces tenía un trabajo inestable y era muy incumplido en sus compromisos. Como él no tenía dinero para el parto, lo pagué yo con mis ingresos pues yo siempre hice trabajos extras, de ediciones de libro. Además, la universidad de Guadalajara me dio licencia con goce de sueldo para estudiar y, bueno, pues además tenía la beca CONACYT entonces eso fue una gran cosa para mí. Luego me pude comprar un coche nuevo que fui pagando a plazos, lo que me facilitó un poco la vida (Daniela, 54 años).

Para varias mujeres esta etapa formativa se ensombreció porque sus conflictos maritales se agudizaron. Quienes se vieron implicadas en situaciones de infidelidad o terror psicológico por parte de sus parejas, dieron fin a una relación deteriorada y a la que le habían invertido mucho desgaste físico y psicológico. Los diversos tipos de violencia que experimentaron estas entrevistadas, por parte de sus cónyuges, lograron que ellas dudaran sobre sus facultades mentales. Es decir, algunos varones hicieron sentir a las participantes a través de una mezcla de amor y terror (gaslighting) que estaban perdiendo la cordura; de esa forma las debilitaban y perpetraban el maltrato psicológico (Blázquez, Moreno, García & Guerrero, 2012).

Ahí ya las cosas también con, con el papá de mis hijos empiezan a deteriorarse mucho y me empiezo a dar cuenta de muchos de los problemas en los que me mentía, todo el tiempo. Me robaba el dinero, inventaba vidas paralelas y, bueno, además pues hacía cosas que ahora veo que tiene nombre ¿no? como gaslighting, este, creo que así se llama. Me inventaba cuentos y me decía que yo estaba loca, que yo perdía las cosas, que yo, este, era una descuidada, que yo era un antisocial, entonces siempre era estarle como socavando de lo que yo era ¿no? (Daniela, 54 años).

En suma, los estudios de maestría para varias de las integrantes de esta generación, cobraron significados de superación personal y profesional, que se experimentaron con libertad y satisfacción. Para otras mujeres, este momento formativo fue una etapa con mucha carga de trabajo pues tuvieron que combinar las labores remuneradas con los estudios y el cuidado de la familia. En algunas biografías, la maestría fue una etapa oscurecida por problemas conyugales cuyas consecuencias fueron profundas y de larga data que alcanzaron más allá de los estudios de doctorado, como se verá más adelante.

5.4.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas durante la maestría

Las académicas de esta generación cursaron la maestría entre los 23 y los 30 años. A diferencia de las otras generaciones, en esta etapa formativa, la mayoría siguió cohabitando con sus familias de origen pues, fueron pocas las mujeres que transitaron hacia la vida en pareja mediante el matrimonio y/o tuvieron hijos. Otra peculiaridad de esta generación es que sus integrantes estudiaron la maestría en instituciones públicas. Véase Tabla 24.

Tabla 24. Las académicas de la tercera generación, en la maestría

| Tercera generación | UAM | UNAM | Otras | total |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Maestrías e instituciones | Mariana/ Sociología Irma/ Desarrollo Rural Joana/ Administración | Diana/ Filosofía Ana/ Estudios Políticos y Sociales | Lola/ Estudios Latinoamericanos* Mónica/ Antropología Social CIESAS** Luna Lunera/ Investigaciones Económicas y Administrativas CIECAS*** | 8 |

Nota: *Universidad Autónoma de Madrid. ** Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en antropología Social. Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales, Instituto Politécnico Nacional

Como se puede ver en la Tabla 24, la UAM fue elegida por la mitad de las participantes como la institución para estudiar la maestría. Lo que inspiró a estas mujeres para continuar estudiando fueron sus intereses relacionados a la docencia, a la adquisición de conocimientos especializados y también porque vieron el entusiasmo en otros jóvenes que se siguieron preparando, además de que, quienes en ese momento ya trabajaban en una universidad, tuvieron la facilidad de estudiar con goce de sueldo. Los estudios de maestría cobraron trascendencia para las entrevistadas, puesto que conocer diversos métodos de investigación, fue una experiencia asombrosa y al mismo tiempo atemorizante porque exigían de mayor empeño y trabajo para poder asimilar los contenidos. Estos estudios también proporcionaron a las participantes, una visión más clara de su vocación profesional como docentes.

Era una cosa loquísima porque yo no había hecho observación etnográfica; entrevistas, pero nunca observación etnográfica. Yo me iba a la escuela y entraba a las clases con las chavas y los chavos y fue una experiencia, como padre pero también medio atemorizante. Así como son las investigaciones ¿no? con partes muy disfrutables y otras en las que estás batallando, trabajando y así como que “¡ay!, ya me atoré acá”, “lo estoy haciendo bien o mal” (Ana, 37 años).

Como que todo era simultáneo, empecé a trabajar con un investigador, hacía la tesis, como que toda mi vida era muy eso la docencia, y pues fueron los años en los que aprendí a dar clases y en los que aprendí investigar y eso y, éste, y luego ya terminé la maestría (Diana, 41 años).

Durante esta etapa las participantes pudieron construir buenas amistades con sus profesores y profesoras, de las cuales surgieron proyectos de colaboración. Estas relaciones las motivaron hacia el aprendizaje y la idea de la vocación docente se siguió fortaleciendo. Contrariamente, las relaciones con sus compañeros de clases no fueron tan empáticas, sino más bien desagradables porque durante los cursos, se experimentaba una interacción de competencia de currículos, que no daba cabida al compañerismo.

Hubo cosas lindas y otras no tanto durante la maestría. Los dos años llegaron a ser súper bonitos, con profesores y profesoras extraordinarios. Hasta la materia que yo decía “¡ay qué hueva!”, fue fascinante, me gustó muchísimo. La parte fea fue porque la maestría es una etapa en la que la gente llega un poquito crecida ¿no? Como de “ah ya salí de la licenciatura, soy lo máximo”. Creo que se crea un ambiente de competencia mucho más evidente porque ya estás pensando en términos profesionales. A mí me pareció que las participaciones no eran por la retroalimentación sobre una lectura o sobre la sesión, si no eran una manera de mostrar que tú sabías ¿no? (Ana, 37 años).

En lo que respecta a las relaciones de pareja durante los estudios de maestría, hubo noviazgos serios y también casos en donde dichas relaciones se tornaron impositivas porque las parejas no apoyaron las aspiraciones académicas y profesionales de las participantes. La maternidad no representó un problema para aquellas mujeres que desearon estudiar la maestría.

En suma, se puede decir en este punto que los estudios de maestría en las tres generaciones, representaron la puerta a mejores posibilidades tanto académicas como laborales. Fue durante este momento formativo donde la mayoría de las participantes identificaron a la academia como su vocación y por ello resultó importante continuar preparándose. Una situación que distingue a las tres generaciones durante esta etapa es la presencia de la descendencia más que las características de la continuidad de los estudios. Pues si bien en las tres generaciones hubo quienes continuaron estudiando sin dejar pasar mucho tiempo después de la licenciatura o bien hubo quien cursó sus estudios hasta los 50 años de edad. En el caso de la primera generación, todas las académicas que realizaron estudios de maestría, ya estaban casadas o habían sido madres por lo menos en una ocasión. En cambio, en la segunda y tercera generación, fue más frecuente que las mujeres estudiaran la maestría siendo solteras que casadas y sin hijos.

5.5 Las experiencias de las tres generaciones de académicas durante sus estudios de doctorado

Los estudios de doctorado de las tres generaciones de académicas se caracterizan porque durante esta etapa, la mayoría de las participantes ya se desempeñaba laboralmente en la UAM. Fue en este tiempo donde se llevaron a cabo transiciones como el matrimonio, divorcios, nacimiento de la descendencia o el inicio de la vida independiente. Cambios que se articularon con eventos socioculturales, sucedidos a lo largo del tiempo e impactaron el desempeño escolar; lo que impregnó de significados las experiencias de las participantes.

5.5.1 Las experiencias de la primera generación de académicas durante el doctorado

La etapa de los estudios de doctorado de la primera generación, estuvo influenciada por la crisis económica de 1980, cuya consecuencia fue una severa devaluación de la moneda nacional (José Agustín, 1992; Gómez, 2000, Díaz, 2004). Circunstancias que impactaron a las estudiantes que en esos momentos además atravesaban por el divorcio o separación del padre de sus hijas e hijos. Debido al colapso de los salarios, producto también de la situación económica, algunas mujeres tuvieron varios empleos porque en esos momentos, ellas se encargaban de la crianza y manutención de su descendencia. En cuanto a las edades entre las cuales esta generación realizó este nivel académico fueron los 24 y los 36 años de edad. Por otro lado, las instituciones en las que cursaron este posgrado, fueron con mayor frecuencia europeas, seguidas de la UNAM. Ver Tabla 25.

Tabla 25. Las académicas de la primera generación, en el doctorado

| Primera generación | UAM | UNAM | Otras | Total |
|----------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Doctorados e instituciones | Angélica/ Antropología* a* | Loreley/ Pedagogía Bertha/Derecho Fernanda /Derecho | Niña Kinich/ Economía/Francia Madame Curie/ Antropología/Francia Lorena/ Sociología/ COLMEX Tania/ Antropología Social/ ENAH Violeta/ Economía/ Inglaterra Eunice/ Historia /Francia | 10 |
| Sin estudios de doctorado | Lara Dany Victoria Ernestina Amalia | | | 5 |

Nota: * que significa que realizó estudios de postdoctorado. Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

Como se observa en la tabla 25, sólo una participante realizó estudios de postdoctorado. Por otro lado, las razones por las que varias integrantes de esta generación decidieron no continuar estudiando; está el hecho de que las mujeres divorciadas, tuvieron que asumir la manutención y cuidados de su descendencia frente a la irresponsabilidad de sus exparejas. Como no tenían trabajos estables, combinaron varios empleos para solventar los gastos. En este sentido, contar con la maestría fue un triunfo. A otras mujeres la separación había sido tan abrumadora que se quedaron sin ilusiones de continuar. Quienes permanecieron casadas, asumieron no seguir estudiando por situaciones de salud y por el deseo de ser madres, condiciones que se habían visto afectadas por los altos niveles de estrés experimentado cuando cursaron la maestría combinados con el trabajo remunerado y el doméstico.

No, no, no. ¡con trabajos terminé la maestría! No, estuvo de locos, ya tenía a mis hijas, lo que debía hacer era trabajar. El muchacho con el que me casé no aportaba nada, yo daba horas en CCH y en algunas universidades, no tenía un trabajo fijo. La maestría para mí fue muy difícil y, sin embargo, mi seis del examen, fue un triunfo para mí (Lara 68 años).

No le vi sentido a tener que estudiar maestría y doctorado, lo vi como un rollo de ego ¿no? “porque soy doctora, ya valgo más”. Eso me empezó a dar repugnancia. Yo tuve que trabajar en tres escuelas. El grado es una cosa y la experiencia es otra cosa. Toda la gente desesperada por hacer maestrías y doctorados. Yo renuncié a todo cuando me separé, no le vi ningún sentido a nada (Amalia, 62 años). Era mucho trabajo. El doctor dijo que tuviera reposo, pero mi esposo me dijo, ni te quejes, las mujeres del campo tienen a sus hijos entre los surcos y tú, vives diferente. No se logró mi primer hijo, así que tuve que bajarle (Dany, 65 años).

Las mujeres que estudiaron el doctorado fueron movidas por el interés de ampliar sus conocimientos en el campo de las ciencias sociales y para desempeñarse mejor en la docencia e investigación. Por tales motivos, en algunos casos, la maternidad se postergó incluso indefinidamente. El hecho de que las participantes antepusieran sus aspiraciones personales por sobre los estereotipos y roles femeninos, significó para ellas, romper con lo tradicional, con el destino determinista del binomio mujer-ama de casa.

Me tardé mucho en tener hijos, aunque yo quería. Mientras estuve en Francia dije “no es el momento de tener hijos, yo quiero mi doctorado” (...) además seguramente por la cosa de mi mamá (que por tenerme a mí dejó de estudiar), ¿no? Dices “yo quiero terminar el doctorado” (Nina Kinich, 75 años).

Las mujeres de mi generación, que tienen doctorado, son mujeres que rompieron un poquito con lo tradicional, no sé cómo decirte. Las mujeres de 62, 63, 64, 65, que tenemos un doctorado, que hicimos toda una vida universitaria; en general, no fuimos la media de nuestra generación. La media de nuestra generación estuvo mucho más sometida, más ama de casa (Bertha, 61 años).

El desempeño escolar dependió de la crisis económica y de la disposición de los directores de tesis. La precariedad económica a nivel nacional provocó que quienes estudiaron en el extranjero, tuvieran que regresar al país sin la tesis concluida. La comunicación entre el director de tesis y las doctorantes fue difícil, porque las mujeres tenían que suplicar que los comentarios acerca de la tesis se hicieran de manera clara, lo que no ocurrió. Además, los medios de comunicación de esa época retrasaban la retroalimentación sobre el trabajo escrito entre el tutor y las estudiantes por varios meses.

Mi director estaba en Francia y yo en México, era así la cosa y además el director, cosa que no le perdonó hasta ahora, es que tenía una letra de “cagadita de mosca”. No se entendía nada y para cuando él me mandaba la carta yo tenía que descifrar primero lo que me estaba diciendo y que era importante, nunca logré que me escribiera a máquina, por más que le supliqué, nunca lo logré. En esas cartas manuscritas con una letra de médico era donde iban los comentarios de mi tesis querida. Entonces era otro mundo, yo me acuerdo que terminé la tesis a fines del 80. Una vez se le perdió en el envío un capítulo a mi director, lo volví a hacer. Una tesis así de gorda, la terminé en diciembre, la pasó a máquina enero, febrero, la mandé en marzo y me pusieron el examen a fines de noviembre del 81. Todo era así ¿viste? (Nina Kinich, 75 años).

El apoyo de otras mujeres, principalmente de las madres de las participantes y del sacrificio de sus hijas e hijos que en ocasiones se privaban de su niñez, de las rutinas de sueño, esparcimiento, descanso y convivencia; motivaron a las participantes a que concluyeran la tesis, incluso 17 años después de haber cubierto los créditos. La obtención del doctorado significó para las entrevistadas un cambio de vida respecto al ámbito profesional, económico y también en la relación con sus descendientes, porque las formas en que estos contribuyeron para alcanzar una meta tan trascendental como el doctorado, resultó invaluable.

Cuando no había nadie que me las cuidara, me las llevaba a la escuela y las dejaba jugando en la rotonda mientras yo estaba en la biblioteca. Mis hijas me decían que tenía cara de libro porque siempre estaba leyendo. Era 1982 cuando decidí hacer el doctorado, en medio de la crisis, estaba en una situación económica muy apretada y como era divorciada y no casada, no tenía el mismo apoyo que los casados para los hijos en el COLMEX, pero valió mucho la pena haber hecho el doctorado. Cuando terminé la tesis en el 99 me promovieron e ingresé al SIN (Lorena, 67 años).

Cuando mi esposo y yo hicimos el doctorado, mi hija tenía, 11 cuando fuimos para Inglaterra y mi hijo tenía 6. Durante todo el doctorado, mi hija me ayudó un montón a cuidar al nene. Fue un apoyo enorme. Me cambió la vida entera, para mí primero es apoyar en lo que necesite mi hija (...) con ella está el tema de que me dio la mano cuando yo lo necesitaba y yo le tengo que dar la mano para cuidarle a los nenes cuando ella necesita hacer cosas para su desarrollo ¿no? (Violeta, 63 años).

Las integrantes de la primera generación de académicas, fueron mujeres que se desmarcaron de los estereotipos y roles atribuidos al género femenino que primaba en esa época. Quienes consiguieron el doctorado además pudieron romper con el sometimiento y la reclusión de las mujeres al espacio privado. El deseo de alcanzar el doctorado fue para poder acceder a mejores condiciones económicas y oportunidades de desarrollo profesional, dado que las entrevistadas eran proveedoras y cuidadoras de su descendencia. Los hijos e hijas fueron a la vez el motivo y la inspiración para concluir el doctorado; el cual pudieron concretar con el sacrificio de las comodidades de sus hijos, con su apoyo y con la solidaridad de las madres de las entrevistadas. Fueron también los hijos, la ilusión de concebirlos, y de procurar su bienestar económico y emocional lo que convenció a otras participantes a dejar de estudiar.

5.5.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas durante el doctorado

Cuando las integrantes de la segunda generación de académicas cursaron el doctorado, las becas fueron un apoyo económico trascendental en algunos de los casos que, durante ese periodo, atravesaron por dificultades familiares. La edad de ingreso y egreso de este grado académico fluctuó entre los 26 y los 35 años y algunas participantes apenas estaban por casarse o ser madres por primera o segunda ocasión. Otra de las características de esta generación es que todas sus integrantes tienen doctorado. Ver Tabla 26.

Tabla 26. Las académicas de la segunda generación, en el doctorado

| Segunda generación | UAM | UNAM | Otras | Total |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Doctorados e instituciones | Natalia/ Economía Daniela/Estudios Organizacionales Gloria/Psicología | Lilith/ Letras Juanita/Ciencias Políticas | Grecia/ Economía/Barcelona Abeba/ Antropología Social/ ENAH Verónica/ Sociales/FLACSO | 8 |

Como se puede observar también en la Tabla anterior, solo hubo un caso excepcional en donde la participante realizó estudios en el extranjero porque quiso consolidar en su aspiración al doctorado, la posibilidad de salir del país por primera vez. La UAM por otro lado, fue la institución con mayor preferencia por parte de las participantes en comparación a la generación anterior. Una desventaja con la que se encontraron algunas entrevistadas, fue que la universidad donde laboraban, les retirara el apoyo económico y las condiciones para ausentarse del trabajo para continuar estudiando, motivo por el cual renunciaron.

Veía que algunos profesores y profesoras tenían doctorado, y yo dije “si voy a estar dedicada a esto, también debo tener un doctorado” ¿no? Empecé a investigar y me gustó la UAM. Yo hablé con mi jefe en la Universidad de Guadalajara para que me diera permiso como a mis colegas y así sucedió, pero al año me mandaron llamar y me dijeron que querían que me incorporara de inmediato al trabajo, yo les dije “no me voy a regresar ¿por qué a fulanito y manganito no les dices que se regresen?”, y me dijo “nosotros ya tomamos la decisión y te tienes que regresar. Yo dije no “¿cómo voy a dejar el doctorado?”. Me cortaron los recursos de un plomazo. Comencé a concursar por las plazas temporales en la UAM (Natalia, 55 años).

Algunas mujeres estrecharon relaciones colaborativas con sus nuevos profesores y consolidaron amistades que habían iniciado durante la maestría. Sin embargo, también tuvieron experiencias hostiles con académicos que minimizaban el desempeño estudiantil en público y también de manera privada pero que no daban opciones ni propuestas éticas para mejorar el desempeño escolar. Si bien fueron situaciones que desconcertaban a las doctorantes, éstas no permitieron que dichas circunstancias les afectará, sin embargo, lo cuestionable aquí es la falta de ética con la que los profesores asumen prácticas que no son pedagógicas sino agresiones intelectuales.

Había un profesor muy desconcertante. Una vez me invitaron a dar una plática, cuando empezaron la moda de los conversatorios; en la librería Rosario Castellanos y fue este profesor hasta allá para decirme que estaba equivocada. Me lo dijo en público. Yo decía, a lo mejor es algo muy personal, el tipo de veras es un asunto extraño, muy loco. Él fue parte del comité de tesis y un día me cita en un Sanborns ¿no? yo pensé que era para darme el voto. Llegó y él leyó una carta hasta la página 130

para decirme que tenía que volver a escribir la tesis, porque era una porquería ¿no? Después que me reí, le dije que él tenía la opción de renunciar como parte del comité. No lo hizo y yo no cambié nada, pero ¿te das cuenta de la locura? (Lilith, 54 años.).

En esta etapa, algunas mujeres se casaron y/o tuvieron sus primeros hijos. También se concretaron procesos de divorcio que se habían postergado cuyas consecuencias de desgaste emocional, se sumaron a la demanda propia del doctorado, a la carga de trabajo remunerado, y al esfuerzo de la crianza de los hijos. Así pues, hubo casos en que las participantes colapsaron y concluyeron sus estudios con mucha dificultad. Es necesario decir que, la experiencia de cursar el posgrado y las becas que les otorgaron, fue un amortiguador durante las situaciones difíciles, porque aligeraron la situación económica que se agrava cuando hay dificultades familiares.

Estudiando el doctorado decido divorciarme y ahí me da una crisis. Empiezo a tener episodios, donde no puedo hablar, me desvanezco, me mareo, voy manejando y empiezo a perder el sentido. Tuve un período muy intenso de olvidos gravísimos, de dejar prendida la estufa, el horno, de salir el día que no puedo circular, hasta que me da una crisis y me tienen que llevar a urgencias. Parecieran convulsiones, pero no podía hablar, ni caminar y todo fue, por varios años. Fíjate que es algo de lo que me está costando mucho trabajo hablar. Fueron muchos años de maltrato, de vejaciones, muy difíciles ¿no? [pausa por llanto]. Claudia: ¿Esa fue la forma en que tu cuerpo reaccionó? Sí, sí, porque yo no quería admitir, yo creía todo lo que pasaba ¿no? El doctorado lo terminé empastillada, pero, pues, el trabajo siempre me ha ayudado mucho y mis hijos fueron creciendo y digamos que me empecé a recuperar y siendo una persona ordenada, me titulé rápidamente. Aunque lo emocional se llevó un largo, largo tiempo en mejorar (Daniela, 54 años).

Cuando me divorcio, regresé a la UAM, a mi plaza y decido continuar en el doctorado. Cuando me dieron la beca y me cayó de perlas, porque con eso pude pagar las escuelas de mis hijos, hasta la secundaria y yo dije “de ahí pues que se pasen a la UNAM, a la prepa, y así fue. Porque quedé muy endeudada con el divorcio y todo. Fue muy difícil. Siento la sensación de decir ¡ay qué padre, que ya superé todo eso!, ja, ja. Sabía que iba a ser muy fuerte, pero pude salir (Abeba, 53 años).

Así, el doctorado cobró significados académicos, laborales y personales. Porque para algunas personas, el acceso a estudios de alto nivel, fue experimentado como algo trascendental para la familia, porque nadie había alcanzado ese nivel de estudios. Entonces, los estudios de doctorado fueron la cristalización de los esfuerzos de una madre para llevar a sus hijas por el camino del estudio; fue también la plataforma hacia un mundo que parecía lejano y al que no se podía acceder si no fuera por los estudios.

Estando en la UAM me entró más la inquietud de “quiero vivir fuera y voy a hacer un doctorado”, que la parte académica. Coincide con que me entero que estoy embarazada y como yo fui bien miedosa con el primero dije “¡ay no, yo no me voy a ir a otro país a tener al segundo! ¿quién sabe a dónde me van a mandar?”. Me quedé, ya cuando nació, volví a escribir a la universidad, me dijeron que sí nos aceptaban a mi marido y a mí y nos fuimos. Mi hijo el grande iba a cumplir 6 años y el chiquito tenía 10 meses. Me llevé a mi mamá con nosotros. Gracias al esfuerzo que hizo mi mamá por nosotros yo soy la primera generación en donde hay un doctorado (Grecia, 57 años).

Para algunas de las mujeres de la segunda generación, el doctorado fue la cristalización del esfuerzo de muchos años de estudio y dedicación. Fue un amortiguador entre la academia y las situaciones difíciles por las que atravesaron mientras estudiaban. Profesionalmente, el posgrado acercó a las participantes a su vocación y abrió la puerta a la academia, aunque en algunas ocasiones, también les dieron tratos diferenciales respecto a los varones.

5.5.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas durante el doctorado

Cuando las mujeres de esta generación cursaron sus estudios de doctorado, tenían entre los 25 y los 35 años, una edad similar a las generaciones anteriores; con la salvedad de que la mayoría de estas integrantes, permanece soltera y sin hijos. Incluso quienes fueron madres, postergaron el embarazo hasta la tercera década de su vida. Respecto a la elección de la institución para cursar sus estudios de doctorado, sólo una de las participantes decidió estudiar en el extranjero, como una forma de dar seguimiento a los estudios de maestría que realizó también en España. Dicha razón fue parecida a la que llevó al resto de las participantes a elegir su propio programa doctoral. Ver Tabla 27.

Tabla 27. Las académicas de la tercera generación, en el doctorado

| Tercera generación | UAM | U | Otras | total |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Doctorados e instituciones | Mariana/ Ciencias Sociales Luna Lunera/ Administración Irma/ Desarrollo Rural* Ana/ Sociología Joana/ Administración | Diana/ Filosofía | Lola/ Economía Internacional/ Complutense de Madrid Mónica/ Antropología Social/ CIESAS* | 8 |

Nota: * que significa que realizó estudios de postdoctorado.

En la Tabla anterior también se puede identificar el caso de Luna Lunera, quien se incorporó a la UAM, después de haber estudiado en el Politécnico Nacional, porque el programa le pareció adecuado a lo que estaba buscando, un enfoque más hacia lo social y menos ingenieril como lo había sido su licenciatura y maestría. Sin embargo, al igual que otras de las integrantes, lo atractivo del plan de estudios no fue suficiente para subsanar el desagrado con sus compañeros de doctorado con quienes tuvieron que enfrentarse en varias ocasiones

verbalmente, porque las hicieron sentir tontas, ridículas y no aceptadas en un grupo cerrado de personas que se conocían con anterioridad.

Pues fue un shock porque no conocía qué rollo con la UAM, pero tuve compañeros nefastos. No sé si en todos los doctorados pasa eso, pero ¡ay, no! Compañeros con los que nos hicimos la vida imposible en todo el doctorado (Luna Lunera, 43 años).

Te encuentras con esas personas que tienen un ego, pero hasta acá y que te hacen menos. Yo entré en un programa donde ya venían unos compañeros de la maestría, ya nada más se insertaron al doctorado. Entonces ya tenían buena parte de la experiencia de la disciplina y los que llegábamos así nuevecitos pues nos hacían sentir tontos, ridículos, se burlaban enfrente de nosotros ¡o sea! ¡no lo puedes creer! Ya en el grado de doctorado y burlándose, así como de “ay, te jaló el pelo porque no contestaste bien” has de cuenta (Joana, 32 años).

Los estudios de doctorado para algunas de las entrevistadas, les dio la posibilidad de viajar y que conocieran gente entrañable cuyos lazos de amistad persisten hasta la fecha. La visita a otros países como estudiantes, les permitió también experimentar la libertad de la autonomía de la familia. Los viajes también les permitieron contrastar las desventajas sociales que aquejan a los más desprotegidos por cuestiones económicas y raciales

Eso fue para mí como ir de una experiencia a otra. Viajar, conocer otras personas, me sentí muy autónoma ¿no? muy libre, este, entonces era muy padre (Diana, 41 años).

Antes de irme a Chiapas, me fui a Inglaterra, estuve allá, porque te dije, decidí no estudiar un posgrado fuera, no me gustó. No me gustó. Una cosa que para mí fue, así muy importante es ver una situación de racismo ¿no? Claro los ingleses siguen siendo un imperio ¿no? se siguen viendo como el gran imperio que fueron y yo era muy sensible en eso, o sea. Yo a la mejor, pues otros lo dejan pasar ¿no? pero yo sí, tenía esa sensibilidad a flor de piel ¿no? Esto de que muchas veces ni siquiera sabían que existía México ¿no? y me decían algunos compañeros “pues no te enojas, son unos ignorantes si no saben que existe México”. Pero eso me molestaba mucho ¿no? (Irma, 43 años).

Durante el doctorado algunas de estas jóvenes experimentaron situaciones coyunturales relacionadas con sus seres cercanos que enfrentaron solas. Sin ninguna muestra de apoyo sintieron que no eran importante para nadie ni lo que les aquejara a sus familias. De tal manera que esas experiencias ensombrecieron lo que pudo haber significado ser aceptadas o formar parte de un doctorado, siendo esto parte relevante en los proyectos de vida.

Mi mamá se enfermó y se puso muy mal, fue de la vesícula, estaba atendida en el ISSSTE y la trataron muy mal. No le dieron atención sino hasta mucho tiempo después, entonces ella estaba, al borde de la muerte y, pues, yo me preocupe más por su salud, por cuidarla que, por asistir a las cosas de la iglesia y en la iglesia nunca lo entendieron. Desde ahí les dije a los de la iglesia “¿saben qué? yo no voy a ir porque yo estoy triste”, lloraba, lloraba mucho aquí y yo pues necesitaba que alguien me ayudara porque yo estaba en el doctorado y no podía dejarlo, entonces por lo menos que me aventaran un taco, era lo que yo decía, que me aventaron un plato de arroz o ya de menos que me preguntaran si estaba bien y nunca lo hicieron. Yo me molesté y decidí ya no ir a la iglesia (Joana, 32 años).

La elaboración de tesis es la cristalización del trabajo de investigación que suele requerir de mucho esfuerzo, incluso para quienes durante toda su trayectoria estudiantil fueron brillantes estudiantes. Las presiones que imponen los programas de excelencia suelen representar una presión más que puede experimentarse como una tortura como les ocurrió a varias de las entrevistadas. La otra cara de la moneda, fue entonces, la enorme satisfacción que les significó ver concluida su tesis, la cual estuvo cargada de todas las experiencias que pudieron vivir durante el proceso del posgrado.

Hay, la tesis de doctorado pues sí, fue una tortura porque sí me tardé un año más de tiempo, porque mi posgrado fue en con beca de CONACYT. Me tardé un año más de lo que debí haberme tardado, en gran medida porque las exigencias del ingreso al tiempo completo se emparejaron (Mariana, 44 años).

Cuando la terminé, defenderla fue una de las cosas más grandes para mí, de verdad. Porque además ya me había tardado muchísimo, ese también fue un gran logro (Lola, 45 años).

Para las integrantes de esta generación, la culminación del doctorado atravesó por circunstancias de júbilo porque durante ese tiempo formativo, pudieron acercarse a espacios que transformaron sus ópticas frente a la realidad y la obtención del grado también les permitió optar por un trabajo definitivo. Los estudios de doctorado también significaron atravesar por circunstancias dolorosas como la pérdida o enfermedad de sus seres queridos, experimentadas en la soledad de la indiferencia social e institucional. Como estudiantes, también se enfrentaron con sus compañeros de grado con quienes las relaciones llegaron a ser nefastas, pues hicieron sentir a una buena parte de estas participantes, menospreciadas.

Se puede decir que los estudios de doctorado significaron la cristalización de muchos años de estudio y esfuerzo. La obtención del grado fue complicada también para la mayoría de estas mujeres que llegaron a tardarse hasta 17 años para conseguirlo. Profesionalmente, el posgrado acercó a las participantes a su vocación y abrió la puerta a la academia, por lo que esta etapa educativa también dio marco a otras transiciones de la vida adulta como el trabajo formal. De distintas formas, las mujeres que estudiaron el doctorado, se desmarcaron de los estereotipos y roles de género que encasillan a las mujeres al espacio doméstico y a la reproducción biológica.

Fue justo la maternidad y la crianza lo que determinó en la primera generación de académica continuar o no con los estudios de doctorado. Dado que las mujeres que renunciaron a estudiar lo hicieron por el compromiso que les demandaba la manutención y el cuidado de sus hijos, a modo de subsanar la falta de compromiso de sus exparejas. Fue la

primera generación la que se distingue porque todas las mujeres que se doctoraron eran madres, mientras que las integrantes de la segunda generación apenas iban a contraer nupcias y/o a ser madres por primera o segunda vez. Por otra parte, el grueso de las entrevistadas de la tercera generación, continuaron solteras y sin hijos. Otra situación contrastante es que, si bien, para la segunda generación los estudios de doctorado pudieron fungir como amortiguadores a sus dificultades personales, económicas y familiares, debido a la percepción de ingresos a través de las becas, para las académicas de la primera y tercera generación, cursar el doctorado fue una situación de mayor estrés frente a las problemáticas que estas mujeres tuvieron que enfrentar.

CAPÍTULO VI

EL MOMENTO LABORAL: EXPERIENCIAS DE LAS TRES GENERACIONES DE ACADÉMICAS

Es en parte la labor sustantiva que las participantes de esta investigación desempeñan, la que les da la identidad como académicas universitarias. Como se ha visto en el capítulo anterior, el continuum formativo de las participantes recorrió distintos caminos, lo que hace única a cada una de las biografías. El tiempo y lugar históricos también han provisto de oportunidades y limitaciones socioculturales a las trayectorias, lo que en su momento facilitó o dificultó a las tres generaciones de académicas el acercamiento al trabajo remunerado. Llegar al desempeño como académicas de la UAM entonces, ha sido una travesía en la que las tres generaciones de mujeres de este estudio han tomado decisiones y con ello, implementado diversas estrategias para enfrentar los retos que las circunstancias de la vida cotidiana les ha impuesto en el camino.

Así pues, las tres generaciones de académicas de este estudio, adscritas a la UAM, son mujeres que a la par de haber adquirido conocimientos académicos, también han construido saberes a través de sus propias experiencias de vida, en cada una de sus transiciones formativas, en las que vivieron situaciones coyunturales familiares, escolares, sociales y personales. Este capítulo que se organiza a partir del momento **laboral**, también se da cuenta de la articulación que tiene su profesión con la vida familiar, ya sea de origen o la nueva familia constituida por ellas, la vida en pareja, las oportunidades sociales y la situación económica, durante su incorporación a la UAM. También describo lo que significó para las participantes el momento en el que obtuvieron la definitividad, las experiencias del momento actual como profesoras e investigadoras y cuál es su proyección hacia el futuro.

En este capítulo se hace énfasis en ¿cuáles son los significados asociados a la práctica académica de estas mujeres?, es decir, qué experiencias, emociones y sentimientos tienen respecto a su profesión, por decirlo en estas líneas de manera muy somera y ¿cuáles han sido las manifestaciones de violencia que han experimentado las participantes mediante su labor como académicas?, observadas desde las profundas secuelas subjetivas a largo plazo. El abordaje de estas preguntas entonces se hace con base en la articulación que tiene la trayectoria laboral con las relaciones familiares y universitarias.

6.1 Las experiencias de la primera generación de académicas desde sus inicios laborales hasta la obtención de la definitividad en la UAM

Con la mayoría de edad suelen ocurrir otras transiciones como la autonomía económica que se alcanza a través del trabajo remunerado y el matrimonio. Para la mayoría de las mujeres de la primera generación, el binomio trabajo matrimonio tuvo lugar cuando cursaban sus estudios universitarios o recién graduadas en instancias del ámbito particular como despachos o secretarías pertenecientes al ámbito estatal y en algunos casos combinaban alguno de estos rubros con la impartición de asignaturas en su alma mater. En menor medida hubo participantes cuyo primer trabajo comenzó en la UAM, como ayudantes de investigación. Una característica de las mujeres de esta generación es que su vida laboral inició entre los 17 y los 25 años de edad, cuando algunas de ellas apenas cursaban estudios de preparatoria o equivalente, ya fuera porque tuvieron que dejar la casa paterna por no estar conformes con la rígida disciplina familiar y requirieron valerse por sí mismas, porque las condiciones económicas no eran óptimas para continuar estudiando y no siempre se contó con el apoyo parental para estudiar la licenciatura deseada. Algunas entrevistadas ya estaban casadas cuando comenzaron a trabajar e incluso ya tenían hijos/as.

Las participantes que iniciaron su vida laboral impartiendo docencia en la UAM, ya fuera como única actividad o alternándola con distintas actividades, refirieron que siempre les había resultado de gran interés. Es decir, para las entrevistadas, dar clases significó un reto cuya exigencia en cuanto a la dedicación de preparar los temas, requería de crear muchas estrategias cognitivas e intelectuales; además de que el desgaste físico, psicológico y emocional era en ocasiones agobiante, porque no siempre sabían cómo responder antes las eventualidades que surgían en el aula y no querían decepcionar a sus alumnos. Sin embargo, la docencia fue para estas mujeres una vocación que les ha dado gran satisfacción.

Di clases en una secundaria durante un tiempo, luego en un bachillerato por un ratito (...) yo lo había disfrutado a pesar de los “rifles” que son los adolescentes, o sea, realmente es una cosa que a mí me ha gustado siempre, la cuestión de la docencia ¿no? (Lorena, 67 años).

Esa primera quincena que trabajé con un grupo prestado fue un caos tremendo, o sea, yo en, en 5 días ya había perdido todo jajaja. Ya había perdido toda posibilidad de trabajar, de la autoridad, ¿no? Aparte tienes que preparar todas tus clases de un día para otro, reponerte psicológicamente, emocionalmente y temáticamente ¿verdad? no, no, no. Dije “tengo que recomenzar de otra manera con otro grupo”. Fue muy duro, lo considero, como un experimento para decir todo lo que no debía hacer ¿no? Ya luego, con el siguiente grupo, ahí sí evité algunos errores, pero es tu primer año, está lleno de errores ¿sí? no hay de otra, está lleno de dificultades, de cosas que no sabes cómo vas a resolver, eres muy joven (Tania, 67 años).

Yo había dado clases desde los 21 años en la ENAH. A veces los alumnos eran mayores que yo; bueno no eran tantos temores por la edad, sino me ponía nerviosa de no saber todo. Que de repente se me acabaran mis notas y no saber qué decir, era más bien nerviosismo escénico (Angélica, 61 años).

Hasta ahorita te digo, aunque hubiera estudiado lo que fuera, yo hubiera terminado en la docencia, me encanta dar clases (Loreley, 63 años).

Respecto a las experiencias que las participantes tuvieron en ámbitos externos a la universidad, de manera general, les permitió adquirir conocimientos prácticos acerca de sus profesiones y aspirar a mejores salarios. En ese entonces era fácil conseguir empleo en el ámbito privado, porque dichas contrataciones se hacían bajo condiciones laborales abusivas o irregulares, justificadas por la falta de experiencia profesional, de alumnas y pasantes.

Realmente no me pagaban, bueno el mismo licenciado lo decía “esto es una ayuda para sus transportes” y sí era una ayuda para los transportes porque sólo sirvió para eso, ehm, estuve casi un año ahí, pero no nunca cambiaron las condiciones, siempre él tenía así tampoco es tan extraño a un grupo de chavos que apenas habían salido, que ya estábamos por salir y nos tenía allí en el bufete de esa manera (Fernanda, 61 años).

En cuanto a las experiencias que tuvieron las participantes que incursionaron en el ámbito público, también fueron difíciles, puesto que tuvieron que enfrentarse a situaciones que contravenían con lo aprendido académicamente, con sus valores y principios personales.

La procuraduría es de lo peor, porque ahí también está la policía, entonces ¡híjole! Ahí si tú, sí sin darte cuenta tocas intereses entonces, no sabes ¿no? En fin, pero, quizá una ingenuidad mía cuando trabajé ahí fue no darme cuenta que tocar intereses es tocar el ingreso de una persona. Tú no sabes, ellos sí están acostumbrados a transar por tal cosa y tú pones una regla y les deja de entrar ese dinero, o sea. A mí ni se me ocurría que era así ¿sí? pero bueno, en fin, hay de todo, hay gente muy buena, en fin, son otras lógicas de trabajo, no sé cómo explicarlo (Bertha, 62 años).

Las experiencias de violencia de género que experimentaron en sus primeros trabajos también fueron más frecuentes, abiertas y apoyadas por el grupo. El sexismo y machismo fue una constante tanto en el ámbito público como privado, dado que las agresiones verbales y actitudinales, se ejercieron por parte de los pares, jefes y parejas, sobre todo cuando las participantes comenzaron a destacar laboralmente.

Cuando regresé de estudiar la maestría, hicieron una fiesta en el trabajo y estaban haciendo queso fundido. Alguien dijo “ya me cansé de mover el queso ¿quién lo quiere mover?” y todos dijeron “que lo mueva Dany”, porque ella lo mueve con maestría” ¿Te das cuenta? A mi jefe, no le importaba, que yo tuviera un horario para recoger a mi hijo, me pedía incluso más trabajo. Yo no le huía a la responsabilidad, pero ya no podía responderle. Algo que le molestaba mucho a él, era que, para dar los ascensos salariales, sus jefes se lo saltaban a él para decidir sobre mí, porque le decían “pues ella es la que hace todo”. Yo me quejaba con mi esposo, le decía que ya no podía y él me decía “ay, ni te quejes, en el campo las mujeres dan a luz hasta en los surcos, tú vas al doctor y te cuidas, ¿no?” Yo me creí eso Claudia “las mujeres dan a luz hasta en los surcos” y ves que no, ¿no? (Dany, 65 años).

Lo anterior demuestra cómo en un espacio laboral marcadamente patriarcal, una mujer embarazada que destaca es un acto de desacato a la estructura patriarcal. La misma situación ocurrió al interior de la familia, el embarazo seguía siendo un tema doméstico; las esposas que se desarrollaron en espacios varoniles, como todas las demás mujeres que viven en desigualdad, según los preceptos machistas, debían asumir su condición de mujeres reproductoras, estoicamente. En dicho contexto, para las académicas la maternidad tuvo que ser una prioridad, a partir de la cual organizaron sus actividades laborales y sus aspiraciones profesionales. Ante la falta de apoyo, asumieron la responsabilidad de los cuidados y comenzaron a buscar las mejores opciones profesionales para poder realizar sus proyectos, aunque eso representó jornadas agotadoras de trabajo en el espacio privado y público.

Me invita un profesor a ver si yo quería trabajar en la UAM, porque necesitaba un profesor de economía política. El padre de mis hijos ya trabaja ahí porque él ya había terminado la carrera y enseguida entró a trabajar ahí. Yo estaba trabajando en el Tec de Monterrey, y en el banco, donde además ganaba muy bien ¿no?, pero me embarazo en ese momento. Entonces, me pongo a buscar algo más tranquilo ¿no? porque ya ahí era todo el día en el trabajo, y, entonces acepto la invitación de dar clases como profesor de medio tiempo (Amalia, 62 años).

Dentro de las razones por las que las participantes de la primera generación se interesaron en laborar en la UAM, se encuentra la invitación que recibieron de parte de personas que se desempeñaban en la universidad quienes las motivaron a formar parte de la planta académica y en otros casos, por el interés personal por buscar una fuente laboral que les permitiera ser autosuficientes económicamente.

6.1.1 Las experiencias de la primera generación de académicas al incorporarse a la UAM

Es necesario mencionar en este punto, que las condiciones sociales en las que las participantes de esta generación se incorporaron a la UAM, facilitaron su inserción a la docencia, porque era una institución de reciente creación cuyas funciones iniciaron en 1974. De tal manera que la planta laboral se estaba constituyendo y faltaban regulaciones contractuales. Así, hubo mujeres que se incorporaron con maestría, doctorado o únicamente con la licenciatura o en proceso de concluirla, pues en ese entonces, se podía impartir clases incluso sin contar con el título. En otras palabras, la universidad era flexible en cuanto al tema del grado académico con el que se contrataba a la planta académica, pero, igual que en

el ámbito privado, las actividades no eran remuneradas como tal, porque la contratación establecía otra categoría laboral.

Yo empecé como ayudante y trabajaba en un despacho, pero luego me embarazo y se me hizo más cómodo lo que estaba haciendo en la UAM. En la UAM de aquellos tiempos los bomberazos no eran tan difíciles, ahora ya es más complicado que un fulanito cualquiera va a dar el curso tal, afortunadamente ya hay más control. En aquella ocasión, un grupo se quedó sin maestro y los profesores a los que yo ayudaba, habían ido a pedirle al jefe del departamento que me diera el grupo a mí. Al jefe se le hizo muy fácil decirme “pues si tú estás, ve y dale clases ¿no?”, empecé a dar clases y ya después me dejaron otro grupo. Yo seguía siendo ayudante, no era ni asistente ni nada, no tenía por qué dar cursos, pero pues se les hizo ya fácil y le seguí (Fernanda, 62 años).

Para muchas mujeres de esta generación, si bien en el ingreso económico que percibieron por trabajar por hora en la universidad o como ayudantes era precario, sobre todo para quienes habían migrado de otros espacios laborales donde el sueldo era mayor; el gusto por la enseñanza y la flexibilidad de horarios en la UAM, les resultó importante y decidieron buscar la definitividad, como proyecto de vida.

Entonces dije “n’ombre, la universidad y su horario son muy flexibles y eso quiero”. Pero entonces “¿qué hago para aumentar mi salario? porque con este salario que tengo nomás no”. Fue cuando dije “voy a hacer todo lo posible por incorporarme” y empecé a sacar las antenas ¿sí? Yo dije “sí quiero la UAM, pero la quiero con un salario de tiempo completo” (Dany, 65 años).

Así, el proceso para alcanzar la definitividad fue satisfactorio, porque las académicas se incorporaron a grupos cuya dinámica era organizada y primaban relaciones de trabajo colaborativo. Sin embargo, para la mayoría de las entrevistadas no fue fácil su incorporación porque tuvieron que enfrentarse a bloqueos por parte de sus colegas y a irregularidades de las Comisiones Dictaminadoras.

6.1.1.1 Las experiencias de la primera generación de académicas en el proceso de alcanzar la definitividad en la UAM

Las experiencias que algunas académicas tuvieron cuando se incorporaron a la UAM fueron gratas porque desde un inicio se sintieron aceptadas por sus colegas. En cuanto al camino que estas mujeres siguieron para conseguir la definitividad, en algunos casos, primero fueron contratadas de forma temporal y con el surgimiento del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) en 1976, las contrataron de forma definitiva e indeterminada. Otras entrevistadas obtuvieron dicha contratación una vez instituido el proceso de contratación del personal académico mediante

concursos de oposición públicos y abiertos. Los concursos no son permanentes, sino dependen de la revisión anual que hacen los concejos divisionales, respecto a las necesidades de contar con personal académico para cumplir con la programación académica; así, una vez aprobada la pertinencia de la contratación, corresponde a las jefaturas de los distintos departamentos redactar las convocatorias.

En cuanto a las edades que tuvieron las participantes cuando fueron contratadas de manera definitiva, estas estuvieron entre los 22 y los 45 años y el tiempo que tardaron para conseguir tal contratación a veces fue hasta en una década. Por otro lado, los grados académicos con los que contaban estas mujeres, en algunos casos tuvieron la licenciatura y en otros la maestría o el doctorado, porque durante los primeros años de vida de la UAM se fueron haciendo ajustes a los procesos de ingreso, permanencia y promoción universitaria (Flores, 1988), como se puede apreciar en la tabla 27.

Tabla 27. Las académicas de la primera generación en el proceso de la definitividad en la UAM

| No. | Seudónimo | Unidad | Proceso | Categoría | Tiempo | Grado | Edad | Edo. Civil |
|-----|------------------------|--------|----------|-----------|---------------------|--------------|------|------------|
| 1 | Nina Kinich | UAM-A | concurso | Titular C | 2 años ¹ | doctorado | 30 | casada |
| 2 | Madame Curie | UAM-I | directo | Titular C | 1 año | licenciatura | 22 | soltera |
| 3 | Lara ^a | UAM-X | concurso | Titular C | 10 años | maestría | 36 | divorciada |
| 4 | Lorena ^a | UAM-A | directo | Titular C | 2 años | licenciatura | 22 | divorciada |
| 5 | Victoria ^a | UAM-I | concurso | Titular C | 2 años | maestría | 36 | casada |
| 6 | Tania ^a | UAM-X | directo | Titular C | -1 año | maestría | 45 | divorciada |
| 7 | Dany ^a | UAM-X | concurso | Titular C | 8 años ¹ | maestría | 33 | casada |
| 8 | Ernestina ^a | UAM-A | concurso | Titular C | 2 años | licenciatura | 25 | casada |
| 9 | Loreley ^a | UAM-I | directo | Titular C | -1 año | licenciatura | 25 | casada |
| 10 | Violeta ^a | UAM-X | concurso | Titular C | 1 año | maestría | 28 | casada |
| 11 | Bertha | UAM-A | concurso | Titular C | 1 año ² | doctorado | 29 | soltera |
| 12 | Eunice | UAM-I | concurso | Titular C | 1 año* | maestría | 26 | maestría |
| 13 | Amalia ^a | UAM-A | concurso | Titular A | 1 año | licenciatura | 33 | divorciada |
| 14 | Fernanda ^a | UAM-A | ayudante | Titular C | 2 años | licenciatura | 23 | casada |
| 15 | Angélica ^a | UAM-I | concurso | Titular C | 2 años | licenciatura | 26 | soltera |

Nota: Proceso por el que fueron contratadas de forma indeterminada. Tiempo que llevó conseguir la definitividad. Edad en la que obtuvieron la definitividad. ¹ recibieron exhortos para que no concursaran por la contratación definitiva. ²Su nombramiento fue impugnado. *interpusieron una inconformidad. ^a ya tenían hijos o estaban a punto de tenerlos al momento de obtener la definitividad.

En la tabla 27 se advierten las categorías y los niveles con los que están contratadas las participantes, los cuales fueron definidos por el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA) que forma parte de la Legislación Universitaria de la UAM; lo mismo que los requisitos académicos necesarios y suficientes para poder participar en los procedimientos de ingreso, promoción y reconocimientos vinculados a la permanencia. En este trabajo solo me enfocaré en describir las categorías referentes a la docencia e investigación de tiempo completo e indeterminado. Así, un trabajador académico puede ser Personal Académico Ordinario, Personal Académico Visitante y Personal Académico Extraordinario y Emérito (RIPPPA, 2021).

Los Académicos Ordinarios se dividen en profesores y ayudantes académicos. Como profesores de carrera de tiempo completo laboran 40 horas semanales y se clasifican con la categoría de profesores asistentes, asociados y titulares, con tres niveles A, B y C a excepción de la categoría de asociado que donde existe el nivel D. En cuanto a las actividades que realizan, estas varían según la categoría y nivel al que pertenezca, sin embargo, el profesor titular tiene dentro de sus funciones, planear, definir, adecuar, dirigir, coordinar y evaluar programas académicos, responsabilizándose directamente de los mismos (RIPPPA, 2021).

De acuerdo con el RIPPPA, los integrantes del personal académico tienen derecho a solicitar y a obtener su cambio de adscripción; en caso de ser académico ordinario de carrera de medio tiempo, tiene derecho a solicitar y conseguir que se les extienda la jornada a tiempo completo, en ambos casos siempre y cuando exista una convocatoria autorizada. Los ayudantes tienen derecho a participar preferencialmente en los concursos de oposición para plazas de asistente que abra la Universidad en cuyo caso las Comisiones Dictaminadoras evaluarán a los ayudantes. En cuanto al personal académico visitante, su incorporación a los planes y programas académicos de la Universidad se formulará ante el Consejo divisional correspondiente⁴². Los profesores extraordinarios igual que el profesor extraordinario especial, son casos en que la contratación es de manera directa sin el concurso de oposición, debido al interés de la UAM, por contar con su colaboración permanente (RIPPPA, 2021).

⁴² Existen también profesores invitados que desarrollan actividades específicas y su vía de ingreso es administrativa (RIPPPA, 2021).

Entre 1989 y 1994 se incorporaron y adecuaron los sistemas de estímulos y becas que proporciona la UAM con el objetivo de fomentar la permanencia del personal académico en la universidad ya que por los estragos de la crisis económica que vivía el país ocurrió lo que se conoce como “fuga de cerebros” hacia naciones donde pudieran ser contratados con mejores salarios (Ochoa, 2005), pues la carrera académica en México estaba dejando de ser una alternativa de desarrollo para los profesionistas. Con los ajustes, además, se distinguió el desempeño normal y extraordinario de las actividades del personal académico de tiempo indeterminado. De tal manera que fue necesario estimar criterios y puntajes para la obtención de dichos estímulos y becas, lo que hizo imprescindible valorar las actividades implicadas en la docencia; la difusión de los resultados de la investigación; la preservación y difusión de la cultura; las actividades de dirección y coordinación; las participaciones en las comisiones dictaminadoras y también se otorgó puntajes a las y los académicos que concluyeran sus estudios de licenciatura, maestría y doctorado.

Así la mayoría de las académicas, consiguieron el contrato definitivo siguiendo con los lineamientos establecidos en los estatutos universitarios. Sin embargo, hubo situaciones meritocráticas y sexistas por parte de jefes de departamento que favorecieron al currículum de los varones por sobre las mujeres, quienes tuvieron que pasar por una categoría anterior a la titularidad porque la jefatura del departamento dio la preferencia a los colegas hombres.

Dijeron que no había plaza para titular y sacaron la plaza de asociada para que yo concursara y la de titular, para un chileno que venía de Estados Unidos; eso fue lo que decidió el jefe del departamento. Ya después con el tiempo sacaron la de titular y la gané yo. No te puedo decir que tuve grandes discriminaciones como otras mujeres en México. No sé si esa vez que la plaza salió para el hombre y no para mí, verlo como algo de mujer o no, o fue porque el otro tenía más relación; a mí no me conocían. No sé qué decirte, da la casualidad de que yo era la mujer y que no la tuve. Tuve que esperar un poco más y la conseguí, pero no en ese momento, pues se eligió a él (Nina Kinich, 75 años).

Las mismas prácticas sexistas y androcéntricas de meritocracia, fueron realizadas por parte de grupos de profesores quienes prohibieron abierta y directamente a las entrevistadas contender por la plaza de definitividad en detrimento de los derechos laborales e intereses personales de las participantes y en favor de un integrante varón de su grupo. Diversas acciones sexistas fueron experimentadas por algunas entrevistadas incluso en las situaciones más básicas de interacción como los saludos. Se sintieron ignoradas por el solo hecho de ser mujeres y desconsideradas como dignas contenientes, con quienes se podía competir

intelectualmente por una plaza de tiempo indeterminado. Sin embargo, ante las presiones recibidas para que desistieran, se prepararon con mayor ahínco para el examen de oposición.

Yo todos los lunes consultaba la gaceta de plazas, hasta que salió; no había de otra manera. Fíjate, Claudia, es un concurso público y abierto; pero cuando salió publicado ya traía un retrato. Entonces los que están interesados en que ese retrato concurse no le dicen a nadie que se va a publicar y si las personas no están atentas, se les va. Me di cuenta porque en cuanto me inscribí, me visitaron algunos compañeros, de esos que nunca hablan, que nada más refunfuñan al saludar, y me dijeron “¿por qué te has inscrito?”, “sí, ya supimos que estás inscrita en el concurso” y digo “y ¿qué? es abierto, ¿por qué no me voy a poder inscribir?” y me dijeron “es que ese ya está dado” y yo dije “¿está dado?, pues vamos a ver, porque hasta donde yo sé eso es público y abierto”. Me dice “¡no! ¿cómo se atreve?, si este maestro tiene todas las credenciales, él es “Juan Camaney”. Pero entonces yo me súper preparé y ¿qué crees, Claudia?; que le gano al “Juan Camaney”. Nadie me felicitó después en la universidad y “Juan Camaney, “se convirtió en la burla de sus colegas, “¡chin, te ganó una mujer!” Yo para ellos no era más que una maestra de tiempo parcial que da una clasecita (Danny, 65 años).

Consiguieron la definitividad, ya fuera de forma inmediata y sin dificultades o después de varios años, entre los que hubo impugnaciones o inconformidades por irregularidades durante los procesos de oposición, los cuales se basaron en razones burócratas que ocultaban en realidad discriminaciones de género. No obstante, el momento en que estas mujeres recibieron su nombramiento, este significó la obtención de paz, estabilidad y una base segura de desarrollo. Se sintieron satisfechas por haber obtenido el reconocimiento a tantos años de esfuerzo formativo y laboral.

Mira, cuando gané la plaza, ocurrió algo, no sé cómo llamarlo, quizá absurdo. Yo tenía 29 años, pero ya tenía el doctorado de la UNAM y mi contendiente trabajaba en la procuraduría. Entonces yo gané, pero impugnaron el resultado. En ese momento tuve varios problemas porque no tenía la nacionalidad mexicana y no podía cobrar hasta que no tuviera la autorización de gobernación y eso no podía pasar hasta que la UAM me extendiera una carta para que pudiera hacer ese trámite y estaba lo de la impugnación. Pasaron años para que se resolviera el asunto, como dos, yo seguía dando clases, pero no me pagaban; yo daba clases en la UNITEC y con eso sobreviví. Yo gocé de los beneficios de mi nombramiento años después y valió la pena, como mujer me siento satisfecha (Bertha, 62 años).

Pese a las vicisitudes que experimentaron, para todas las académicas de la primera generación, obtener la definitividad, fue el resultado de años de esfuerzo, dedicación a la academia y de gran empeño en su examen de oposición. Para quienes ya contaban con hijos y/o estaban divorciadas; la UAM fue la mejor opción de trabajo porque los horarios les permitieron continuar con sus aspiraciones profesionales, seguir preparándose y percibir un ingreso fijo para la manutención y cuidados de sus hijas e hijos. Por otro lado, si bien hubo casos en que las académicas contaron con el apoyo de sus parejas para soportar el estrés generado por los concursos por la plaza definitiva, también hubo mujeres que no solo no

pudieron compartir sus triunfos con sus parejas o padres de sus hijos, sino que fueron criticadas y desvalorizadas por sus logros profesionales.

Me acuerdo del coordinador que fue a mi salón y me dijo “oye salió esta plaza en la UAM, concursada”, le digo, “bueno”. Para mí era como un paso transitorio la UAM, porque necesitaba el dinero y me daba tiempo de estudiar y ya tenía a mis hijas y divorciada Empecé como a tenerle cariño a la UAM, me gustaba dar esas clases, los alumnos se me hacían muy agradables, me gustó mucho el ambiente. Tardé 10 años en conseguir la plaza definitiva, pero ¡fue padre! Date cuenta de que era difícil pero sí se podía Él despreciaba todo lo que yo hacía, cuando me dieron la plaza me dijo “las plazas ya están dadas”. Yo sentía mucha competencia con él, yo tenía trabajos publicados y él no (Lara, 68 años).

La maternidad y el ejercicio de los derechos laborales que ello representa, no fueron bien vistos por los académicos varones. El que una académica recién contratada se embarazara, constituía un asunto doméstico que debía quedarse fuera de la estructura universitaria. En ese tiempo, el embarazo era un obstáculo que ameritaba la no contratación y las licencias por maternidad se concebían como un tiempo que debían reponer, una vez que las mujeres se incorporaban al trabajo. En otras palabras, los académicos varones seguían haciendo de la universidad un espacio patriarcal, androcéntrico y sexista.

Mi segundo trimestre laboral lo pasé con licencia de maternidad y eso no les gustó a los compañeros ni a las autoridades del departamento. Cómo es que ganando plaza al segundo trimestre tienes una licencia ¿no? Incluso, me dijeron “le hubiéramos hecho como en los bancos, que les piden constancia de no embarazo”. Siempre pensé que yo podía tener hijos cuando se me diera la gana ¿no?, después de que la licencia de maternidad era un derecho. Lo más duro vino después, cuando me querían llenar de responsabilidades académico-administrativas y yo las rechazaba (Angélica, 61 años).

Con el contrato de tiempo completo e indeterminado, al instituirse los programas de becas y estímulos de la UAM y del Estado, aquellas académicas que cubrieron con los requisitos pudieron aspirar a un incremento salarial que benefició su situación económica impactada por la crisis nacional. Sin embargo, en algunos casos el costo de ingresar y mantenerse en dichos programas repercutió de manera significativa en sus biografías porque las ha sometido a una competencia de trabajo desgastante, pues por sí mismas las actividades que realizan como profesoras e investigadoras requiere de mucho empeño. Por otro lado, también reconocen que tampoco es fácil renunciar a los concursos porque resulta tentador cubrir con los requisitos y no intentar conseguir los estímulos económicos.

Este rollo competitivo de estar en el SNI es estar en cosas que realmente acaban con tu vida ja, ja, por lo menos con tu físico, te ponen un estrés brutal y en condiciones muy desventajosas, de principio a fin. Porque la UAM tiene su modelo muy particular de ser profesor investigador, cuando que los compañeros de la UNAM o el COLMEX dan muchas menos clases que nosotros. Tú tienes que partirte el alma para hacer un poco todo ¿no? ¡Para mí eso es terrible! ¡Es una gran tentación!, necesitas el

dinero y sabes que tienes esa posibilidad porque tienes el posgrado, puedes intentar hacerlo cada vez y este sistema de los puntos y del SNI es suicida, yo lo culpo de mi cáncer (Eunice, 62 años).

El momento laboral de las participantes de la primera generación tuvo la influencia macro y meso social (Ritzer, 1993); pues les tocó una época en donde la recién creada UAM, surgió como un proyecto estatal que resolvería el problema de la poca atención de la matrícula estudiantil y con ello, se resarcía de alguna manera la responsabilidad del gobierno por los acaecidos durante los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971. Atravesado también por la ideología patriarcal a través de las acciones sexistas y androcéntricas (Madoo y Niebrune-Brantley, 1993) de parte de sus colegas y de las autoridades universitarias.

Al respecto conviene decir que la UAM, en sus inicios estuvo a punto de centralizarse debido a la imposición del COSUAM, un sindicato formado por personal de confianza y externos a la universidad, apoyado desde la Rectoría General, lo que facilitaría una intervención gubernamental abierta. Esta situación movilizó a las y los trabajadores académicos a organizarse en oposición al impuesto sindicato y a conformar lo que sería el SITUAM en 1975, para que representara de forma democrática e independiente a trabajadores académicos y administrativos. En este marco político y una vez conformado el SITUAM; hubo contrataciones sin hacer concursos de manera excepcional.

Los ajustes en cuanto a la definición de categorías y niveles y por tanto las tareas sustantivas correspondientes; así como los procesos para la contratación, permanencia y promoción del personal académico se fueron haciendo con el paso del tiempo. Un ajuste importante se dio en respuesta a los propios cambios sociales como la crisis que vivió el país entre la década de 1980 y 1990, con lo que el sueldo en general colapsó, la carrera académica también se vio afectada económicamente y con el objetivo de retener a las y los investigadores en el país, se crearon una serie de estímulos y programas a nivel universitario y gubernamental, como una manera también de repartir los recursos económicos de forma escalonada. Aunado a los estímulos, también se hizo un reconocimiento al trabajo y con ello, la obtención de grados académicos. Para el 2003, se hace otro ajuste al tabulador universitario y entonces los grados académicos forman parte de los requisitos que deben cubrir las y los académicos que se desempeñan en las diversas categorías y niveles.

En este grupo, destaca el hecho de que la mayoría de las mujeres obtuvieron el nombramiento de Titular C, ya fuera con la licenciatura, maestría o doctorado, porque las condiciones sociales así lo permitieron. Así, aunque todas realizan actividades de

investigación y docencia del más alto nivel, por la diversidad de grados académicos, no todas pueden participar en los programas de estímulo como es el SNI, puesto que un requisito para poder ser aceptadas es contar con estudios de doctorado.

En cuanto a la influencia de la ideología patriarcal en la carrera académica de este grupo de entrevistadas, destacan las acciones de sexismo, androcentrismo y discriminación que las participantes experimentaron con mayor frecuencia en trabajos externos a la universidad, aunque en el espacio universitario también hubo casos de obstrucciones abiertas durante el proceso de la contratación definitiva. En el mismo orden de ideas se destaca que la maternidad fue una condición poco valorada por los colegas varones y por las parejas de las participantes que fueron madres. Cabe añadir que ya fuera que estuvieran casadas o divorciadas, las mujeres de esta generación tuvieron que hacerse cargo de la crianza y en muchos de los casos, también de la manutención de sus hijos.

En este punto se puede decir que, para todas las mujeres de esta generación, conseguir la definitividad como académicas-investigadoras de la UAM, ha sido una de las más grandes satisfacciones de su vida, porque concretó el esfuerzo tanto formativo como laboral. Ser parte de la planta académica de la UAM ha sido pertenecer a una institución que les brinda seguridad y estabilidad económica y también los requerimientos para poder desarrollarse profesionalmente en los temas sociales que les apasionan.

6.1.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas desde sus inicios laborales hasta la obtención de la definitividad en la UAM

En cuanto a las primeras experiencias laborales formales que las integrantes de la segunda generación de académicas tuvieron, en general iniciaron casi al concluir con los estudios de licenciatura o la maestría, es decir cuando tenían una edad entre los 20 y los 24 años, aunque algunas participantes comenzaron a trabajar siendo niñas o adolescentes de manera informal. Las primeras fuentes de trabajo formal, para este grupo de mujeres fueron la preparatoria o la universidad donde estudiaron. También se desempeñaron en el ámbito público o privado, alternado la impartición de clases. La incursión laboral en espacios ajenos a la universidad se debió a consejos por parte de sus profesores o compañeros de clases para que se desarrollaran en ámbitos acordes a su profesión como las Secretarías públicas. La docencia fue una actividad que, si bien no fue bien remunerada porque solo se trataba de impartir

algunas clases, fue una actividad apreciada para las participantes porque les resultó importante y la disfrutaban

Entré a la SAGARPA, un maestro de ahí mismo del CIDE me mandó con un conocido de él para que entrara a trabajar ahí (Grecia, 57 años).

Yo trabajé ya hasta que estaba terminando la carrera, surgió la oportunidad de tener un trabajo, en la UNAM y también empecé a ser ayudante de profesor. Casi no te pagan nada, pero hacía lo que me gustaba y que era dar clases (Juanita, 49 años).

El desarrollo profesional en espacios del sector público les permitió a las participantes poner en práctica lo que aprendieron en sus estudios de licenciatura o maestría. También pudieron experimentar el exceso de trabajo, cuya exigencia de tiempo no les dejaba espacio para realizarse en otros ámbitos e identificaron que había personas que, a diferencia de ellas, no se comprometían a cabalidad con sus obligaciones laborales.

Estuve trabajando en programación, donde los horarios eran de todo el día y cuando eran periodos de presupuesto, a veces trabajábamos hasta las dos de la mañana. Ahí sí no tenía tiempo porque me la pasaba trabajando (Grecia, 57 años).

Terminé la maestría y empecé a trabajar en la Secretaría de Agricultura aquí en México, porque uno de mis compañeros, era director de alguna área y me invitó a trabajar él ahí. Estuve un año, pero no me gustó el trabajo porque yo veía a mucha gente que no trabajaba, no me gustó el ambiente del sector público (Natalia, 55 años).

En los casos en que las mujeres de esta generación iniciaron trabajando en la universidad como ayudantes o impartiendo clases, pudieron sentirse parte de esos espacios en los que se vinculaba el trabajo académico, el compromiso político y las relaciones sociales de amistad y compañerismo entre los ayudantes y el personal académico más consolidado. Pudieron colaborar de forma horizontal con sus jefes, familiarizarse con las publicaciones y las actividades académicas. Así, a la par de desempeñar un trabajo remunerado, las participantes incursionaron en una carrera en la que desarrollaron sus conocimientos aprendidos; asimilando a la vez, la dinámica docente e investigativa practicándola en sus tareas.

Fue padre porque hicimos como un movimiento de becarios y empezamos a organizar seminarios. Invitábamos a todos los investigadores y ellos iban y nos daban pláticas. Hicimos como un mini sindicato, que no era un sindicato en realidad. Al mismo tiempo que hacíamos mucho trabajo académico, también hacíamos fiestas y todo el rollo, entonces pues estuvo padre (Juanita, 49 años).

Yo ahí aproveché mucho para publicar, con un académico super activo y comprometido con la academia, él forma parte de la junta de gobierno de la UNAM (Verónica, 47 años).

Ya estando en el mundo académico aprendí muchas cosas. Me tocó aprender a editar libros, a tener seminarios; ahí lancé, mi primer proyecto de investigación y lo aprobó el CONACYT y yo apenas tenía licenciatura. La universidad te da como muchos elementos (Daniela, 54 años).

Para las mujeres que combinaron la incursión en sus primeros trabajos con la maternidad, ello representó una tarea ardua puesto que, además de ser madres, también tenían que hacerse cargo del trabajo doméstico y de atender a su pareja. De tal manera que en ocasiones tuvieron que anteponer las exigencias del espacio privado por encima del laboral. No obstante, buscaron los mecanismos para poder retomar su carrera profesional.

Yo sí me quedé con el niño como 10 meses en la casa y ya después entré a trabajar a una consultoría y luego lo metí a un maternal cerca del trabajo y pues ahí andaba ya iba y venía para llevarlo y traerlo, pero de todas formas yo me fui a hacer un diplomado (Grecia, 57 años).

Tanto el gusto por la academia, como las desagradables experiencias laborales del espacio público fueron motivos por los que las participantes comenzaron a interesarse en la invitación que les hicieron sus allegados, acerca de buscar en la UAM una oportunidad laboral. Quienes ya habían impartido clases o se desempeñaban en la universidad, estaban convencidas de que la docencia era una posibilidad para desarrollarse profesionalmente.

6.1.2.1 Las experiencias de la segunda generación de académicas al incorporarse a la UAM

En cuanto a la inserción en la UAM como profesoras, las participantes de la segunda generación también tomaron diversas rutas. Algunas de ellas comenzaron a trabajar como ayudantes y su interés por la docencia e investigación que había surgido desde la licenciatura se fue consolidando; lo mismo ocurrió en aquellos casos, donde durante los estudios de maestría las entrevistadas fueron invitadas a participar en sus posgrados como ayudantes de posgrado. Por otro lado, como se puede observar en la tabla 38, fueron pocas las mujeres que estaban casadas cuando ingresaron laboralmente a la UAM, una característica diferente a la primera generación de participantes donde la minoría eran solteras.

Algunas de las participantes que se incorporaron a la UAM lo hicieron antes del 2003, año se ajustaron los perfiles de las categorías del personal académico de carrera para su ingreso y promoción. Por ejemplo, quienes aspiren a ser profesores Titulares, deberán contar con el doctorado o demostrar que tienen la capacidad para generar y aportar conocimientos científicos, técnicos, de diseño, artísticos o humanísticos a través de trabajos de investigación originales; los aspirantes a profesores Asociados, deberán contar con la maestría o demostrar

que tienen capacidad amplia en el ejercicio de actividades de investigación en sus disciplinas de investigación o una trayectoria profesional sobresaliente de acuerdo con el Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico -TIPPA- (TIPPA, 2021).

Quienes deseen formar parte de la planta académica de la UAM, como Ayudante A o B deberán contar con por lo menos el 50% de los créditos de licenciatura y tener una calificación de MB o haber obtenido MB de calificaciones un número mayor de veces a S o tener B en todas las asignaturas. Los Ayudantes de Posgrado A deben contar con el título de maestría o haber cursado la licenciatura con un promedio sobresaliente como en los casos anteriores; como Ayudante de Posgrado B, ser estudiante de doctorado o tener un promedio de licenciatura de MB o tener calificaciones de B en todas las materias; para Ayudante de Posgrado C, tener el título de licenciatura, 100% de la maestría y haber obtenido calificaciones sobresalientes. Profesor Asistente de Carrera tener título de licenciatura, Profesor Asociado de Carrera, tener título de licenciatura y grado de maestría y contar con el puntaje establecido; Profesor Titular de Carrera tener el grado de maestría y de doctorado o equivalente más el puntaje requerido (TIPPA, 2021).

En ese sentido, algunas entrevistadas pudieron incorporarse a la UAM aún sin la licenciatura concluida como ayudantes de posgrado, por consejo de sus profesores quienes vieron en las participantes habilidades para la investigación y una base sólida de conocimientos adquiridos durante la licenciatura, que incluso las propias participantes no habían percibido que tenían. Para otras participantes a quienes les tocó el ajuste a los requisitos de ingreso a la UAM y se incorporaron como profesoras temporales después del 2003, ya habían cursado estudios de maestría, doctorado o posdoctorado, lo que refleja la alta exigencia de formación escolar que comenzó a demandar la UAM.

Yo hice el servicio social con una profesora que nadie quería porque era muy exigente, tenía un carácter muy difícil. Su clase para mí fue la que más me gustaba, nos hacía pensar. Cuando terminé el servicio me llamó ella y su esposo a su casa. Me dijeron que estaba por salir una plaza de ayudante de investigación del departamento, que si me interesaba. Para mí era como si tú ahorita me dijeras “vente a Wall Street”. Yo no tenía ni idea de qué se hacía ahí, pero no les podía decir a ellos que no. Más o menos me orientaron, me dijeron lo que tenía que hacer, ver la convocatoria, llenar la solicitud y anexar mis documentos y en enero de 1993, entré a la UAM como ayudante (Gloria, 51 años).

Aplicué a varios lugares, a la UACM, en la UNAM y también papeles en la IBERO; o sea, el segundo año del post doc, lo usé para aplicar a plazas (Verónica, 47 años).

La contratación en la UAM como académicas no siempre fue fácil, ya que ni los estudios de posgrado ni una amplia trayectoria en la docencia fueron suficientes para conseguir una

plaza; dado que los estatutos de ingreso solían pasarse por alto por los pares académicos, encargados de las evaluaciones. Es decir, aunque los requisitos de contratación que debían cubrirse daban mayor margen de preferencia a quienes tuvieran mejores currículos, varias entrevistadas no fueron aceptadas por el pretexto de estar sobrecalificadas.

Mi esposo y yo nos fuimos a España a estudiar el doctorado. A mi regreso, nadie me contrataba, ni en la UAM ni en ninguna Secretaría. Me dio una fuerte depresión porque nunca me había quedado sin trabajo, ya tenía a mis dos hijos. Yo seguí metiendo mis papeles en la UAM hasta que una amiga me dijo que yo ya era la “botana de la Dictaminadora”, que no me aceptaban porque estaba excedida de puntos. Entonces quité cosas y me contrataron en Azcapotzalco de temporal. Cada año me renovaban el contrato. Como yo ya tenía el doctorado, para mí fue más claro que yo quería estar en la UAM, porque había escrito mi primer artículo en una revista. Yo dije “este es mi camino” (Grecia, 57 años).

Para las mujeres que tuvieron hijos durante los primeros años como académicas de la UAM, ellos fueron una de las razones principales por la que se aferraron a conseguir un contrato definitivo y por tiempo completo, pues ello les aseguraba certeza económica y una base sólida para el futuro. En cuanto a quienes permanecían solteras, la búsqueda del contrato indeterminado fue una meta en la que focalizaron sus esfuerzos laborales.

Entré como asociada porque todavía no tenía el doctorado (...) a un proyecto al que me invitaron a participar. Yo estaba dando clases en la UACM, pero la dejé para venirme para acá, porque requería de tiempo. Me gustó mi trabajo (que) fue tema de mi investigación de doctorado, conforme fueron pasando los años, me gustó cada vez más lo que estaba haciendo (Lilith, 54 años).

Estaba de medio tiempo en la UAM, el sueldo de medio tiempo como asociado era bajo, con lo cual no vives. Entonces busqué la forma de conseguir la definitividad (Juanita, 49 años).

De tal manera que el siguiente paso que dieron las académicas de esta generación fue conseguir un contrato por tiempo completo e indeterminado. Aunque se apegaron a los procedimientos correspondientes para alcanzar dichas aspiraciones, en algunos casos dichos procesos fueron complicados, extenuantes y desagradables.

6.1.2.2 Las experiencias de la segunda generación de académicas en el proceso de alcanzar la definitividad en la UAM

Cuando la mayoría de las mujeres de la segunda generación concursaron por una plaza indeterminada de tiempo completo, ellas tuvieron que adaptarse a los ajustes que se habían hecho al Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico (TIPPA), durante el 2003. Quienes contaron con estudios de doctorado alcanzaron una plaza con categoría de titular, mientras que, quienes no contaban con dicho grado académico obtuvieron el nombramiento de tiempo completo, pero con una categoría de asociada. Ver tabla 28.

Tabla 28. Las académicas de la segunda generación en el proceso de la definitividad en la UAM

| No. | Seudónimo | Unidad | Proceso | Categoría | Tiempo | Grado | Edad | Edo. Civil |
|-----|-----------------------|--------|----------|------------|-----------------------|-----------|------|-------------|
| 1 | Grecia ^a | UAM-X | concurso | Titular C | 7 años ^{1,2} | Doctorado | 29 | Casada |
| 2 | Natalia | UAM-A | concurso | Titular C | 3 años | Doctorado | 33 | Casada |
| 3 | Daniela ^a | UAM-X | concurso | Titular C | 7 años | Doctorado | 44 | Divorciada |
| 4 | Lilith | UAM-I | Directo | Titular C | -1 año | Maestría | 45 | Casada |
| 5 | Abeba ^a | UAM-X | Concurso | Titular C | 5 años | Doctorado | 31 | Divorciada |
| 6 | Gloria | UAM-X | Concurso | Titular B | 7 años | Doctorado | 29 | Unión libre |
| 7 | Juanita | UAM-X | Concurso | Asociada D | 2 años | Maestría | 29 | Soltera |
| 8 | Verónica ^a | UAM-X | Concurso | Titular C | 4 años | Doctorado | 35 | Casada |

Nota: Proceso por el que fueron contratadas de forma indeterminada. Tiempo que llevó conseguir la definitividad. Edad en la que obtuvieron la definitividad. ¹ recibieron exhortos para que no concursaran por la contratación definitiva. ²Su nombramiento fue impugnado. *interpusieron una inconformidad. ^a ya tenían hijos o estaban a punto de tenerlos al momento de obtener la definitividad.

En la tabla 28 también se observa que la maternidad no fue una prioridad para la mayoría de las participantes mientras accedieron a la contratación definitiva. Quienes decidieron ser madres, esto no representó una dificultad, sino una situación afortunada que no interfirió en las capacidades intelectuales para desempeñarse como profesoras e investigadora.

Tuve suerte porque en el 2010 entré a la UAM Xochimilco. Concurse embarazada. Una colega del CEIICH me dijo “vos concursas, tú presenta papeles. Vas y te presentas, por más que tengas la panza así”. Que sí fui con la panza así, a hacer el examen.” Esa compañera me aconsejó bien porque yo daba el perfil y quedé con planta definitiva y titular B. Nació mi hija y bueno, yo me metí a todo lo del mundo académico, a las publicaciones, la docencia y el trabajo en equipo (Verónica, 47 años).

Una de las situaciones que las mujeres con hijos vivieron durante el tiempo en que consiguieron la definitividad, fue la falta de compromiso por parte de sus parejas para el cuidado y la crianza de la descendencia. Siguió prevaleciendo la distinción entre las actividades que son socialmente adjudicadas a las mujeres independientemente de los alcances académicos y laborales que obtengan. Así para los varones como para las mujeres de una misma pareja, la vida familiar y laboral fueron distintas. Pues si bien una vez terminada el horario de trabajo, para las entrevistadas concluían algunas labores académicas; saliendo de la universidad, comenzaba la jornada del espacio doméstico, en donde tenía que

asumir las actividades de manera solitaria. Les resultó decepcionante no contar con la colaboración de sus parejas, para quienes sí había un horario de trabajo y otro de descanso.

Mi marido también es académico de la UAM, lo conocí en el doctorado. Se puede decir que sí me ayudaba en el cuidado de los hijos ¿Cómo te diré?, o sea, salíamos del trabajo, pasábamos por los hijos a la guardería y él los bañaba y ya. La verdad me hubiera gustado que se involucrara más en el cuidado y la casa. Para él sí se acababa el horario de trabajo, pero para mí no. Yo tenía que cuidar a los niños, limpiar y luego ponerme a sacar los pendientes de la universidad (Natalia, 55 años).

Para las entrevistadas que eran solteras, el principal interés de obtener la definitividad fue la posibilidad de despegar en su carrera como profesoras e investigadoras que las llevaría a una vida económicamente solvente desarrollándose en la profesión que habían venido construyendo desde hacía años con su propio esfuerzo y en algunos casos con el apoyo de sus familiares. De tal manera que ese logro, era también en parte gracias al sostén y la confianza que habían recibido por parte de sus padres, por lo que se sentían agradecidas.

Muchas de mis actividades docentes, desde las primeras (...) y hasta que entré a la UAM, las pude realizar subsidiada por mi familia ¿no? Tengo una familia que me apoya mucho, porque el trabajo como docente no siempre es bien pagado. Todavía mi papá (...) que recién cumplió un año de que murió (...). Durante la huelga todavía pasó a verme y “¡ay! hija, ten dinero”, y yo “no papá, aquí tengo ahorros”. Mis padres siempre estuvieron conscientes de que la academia era una carrera larga, de picar piedra y la verdad estoy agradecida por su paciencia y apoyo (Juanita, 49 años).

Pertenecer a la UAM de forma definitiva fue un logro coyuntural. Por un lado, el prestigio que respaldaba a la universidad como una institución consolidada les brindaba satisfacción; por el otro, sabían que el trabajo que asumían con el contrato como profesoras e investigadoras era exigente y que no siempre el salario cubría el esfuerzo realizado, pero se sentían contentas con su nueva situación contractual.

Fue un cambio muy estable, porque la UAM a diferencia de la UACM es una institución mucho más consolidada, así que yo estaba “jodida, pero contenta”, porque en la UACM me pagaban más, la verdad, pero entrar a la UAM, no tiene comparación. Es mucho el trabajo, pero tener la certeza de estar en una universidad consolidada, lo vale (Lilith, 54 años).

Alcanzar la definitividad, no siempre fue una travesía fácil. Si bien el concurso por una plaza definitiva obedece a las necesidades de cada departamento y de la aprobación de los Consejos Divisionales; en esta generación, las plazas tardaron en liberarse, por eso es por lo que a varias académicas las llevó hasta siete años conseguir un contrato por tiempo indeterminado. Hubo colegas que brindaron apoyo a las participantes para que consiguieran el tiempo completo, pues reconocieron en ellas su empeño y colaboración académica. En otros casos las acciones de los profesores ante la participación por una plaza definitiva, fue de

obstrucción, prohibición y repudio para quienes ganaron el concurso de oposición, porque dichos nombramientos, afectaron los intereses de grupos a los que las entrevistadas llamaron mafias, cuya influencia pudo pasar por alto los estatutos, establecidos en la legislación universitaria. En las ocasiones en que estas mujeres fueron apoyadas, se sintieron reconocidas y parte del equipo de trabajo, pero cuando sus colegas se mostraron hostiles, ellas se vivieron rechazadas, con una fuerte necesidad de trabajar para legitimarse profesionalmente.

Yo era ayudante del posgrado, casi se terminaba mi ayudantía y un compañero dejó la plaza de asistente. Yo podía concursar por la plaza preferencial, por ser ayudante. Si no pasaba el examen hacían el concurso abierto, pero yo gané la definitividad, pero ganaba como 200 pesos. No me alcanzaba para nada. Estaba pensando en dedicarme a otra cosa, pero mis compañeros que antes habían sido mis profesores mandaron una carta a la jefatura del departamento para que me extendiera la jornada, argumentando que yo estaba incidiendo en la formación e investigación (Abeba, 53 años).

Intenté entrar en Azcapotzalco dos veces como definitiva, pero me fue muy mal, fue de las experiencias que no hubiera querido vivir. Me tope con una mafia que estaba cañona en economía, que abiertamente me dijeron “aquí hay que hacer cola y si quieres entrar, tienes que hacerme la corte, ser mi ayudante en mis investigaciones y ya veremos”; así, literal. Las dos veces que concursé me sacaron, a la mala. Mi jefe de departamento me dijo “mira, aquí las convocatorias tienen que ser abiertas pero la verdad es que no son tan abiertas, te recomiendo que te retires de este concurso, porque si no, ya no te vamos a contratar ni de temporal” y tenía gente en la Dictaminadora. Me retiré porque dije, “¡uy! es mi primer trabajo y me van a correr y yo necesitaba dinero”. En el segundo concurso, participamos siete personas, seis con doctorado y ganó el que solo tenía la licenciatura y sin experiencia docente. Era el alumno del jefe de esa mafia, no te puedo decir nombre, pero fue una experiencia horrible. Empecé a arreglar mi currículum para meterme a gobierno, pero una amiga me dijo, va a salir una plaza en Xochimilco, metí papeles, me puse a estudiar y pues fue la plaza que yo gané, pero también fue difícil porque concursé con profesores temporales por muchos años que también querían una plaza definitiva. Entonces me la impugnaron; al final, la dictaminadora por puntos me la dieron a mí. Pero pues, es complicada toda la UAM. A mí me hicieron el fuchi, me dijeron abiertamente que no me querían porque la plaza era para una compañera. Para mí fue duro, pero siempre he sido resiliente y trabajadora y con base en mi trabajo me legitimé, me gané mi espacio y ahora te puedo decir que me siento reconocida (Grecia, 57 años).

El proceso de ingreso y obtención de la definitividad en la UAM representó para las mujeres de la segunda generación un triunfo que en algunos de los casos duró siete años para alcanzarlo. Las entrevistadas pudieron incursionar en el espacio laboral ajeno a la universidad sin romper los vínculos con la academia en donde encontraron tanto la satisfacción por su vocación como profesoras e investigadoras, como la posibilidad de seguir estudiando y conocer otros países. Es destacable que la obtención de la definitividad se consiguió en la mayoría de los casos contando con la maestría o el doctorado, porque en esos tiempos los estatutos de incorporación promoción y permanencia universitaria, tuvo una serie de ajustes en los que contempló los grados académicos necesarios para adjudicar una categoría y nivel en el contrato de tiempo completo e indefinido.

Sobresale la fuerza política que pueden ejercer los pares en beneficio y detrimento de una colega. Si se retoma el hecho de que el concurso por las plazas es un proceso abierto y bien diseñado estatutariamente, es cuestionable la parte en que sean las jefaturas las que puedan retrasar una promoción cuando el trabajo desempeñado por el profesorado sea sobresaliente. En el mismo tenor los intereses de los pares han generado tal presión a las instancias, que se han sobrepuesto a la legalidad del reglamento universitario, bloqueando a las participaciones, impugnando los resultados y rechazando abiertamente la presencia de quienes obtuvieron la plaza definitiva con apego también a los estatutos. Finalmente, pese a las dificultades con las que algunas académicas se enfrentaron durante el camino y proceso hacia la definitividad, haberla conseguido, significó una meta alcanzada con su esfuerzo que les brindó seguridad hacia el futuro y les proporcionó una plataforma para seguir avanzando.

6.1.3 Las experiencias de la tercera generación de académicas desde sus inicios laborales hasta la obtención de la definitividad en la UAM

En lo que respecta a la tercera generación de académicas y sus primeros acercamientos a los trabajos formales, con frecuencia comenzaron a laborar en el sector público y privado en el área educativa, a una edad ubicada entre los 21 y los 36 años; cuando estas mujeres cursaban la licenciatura o durante sus estudios de maestría o doctorado. La mayoría de las participantes permanecía soltera y sin hijos al momento de desempeñarse en sus primeros trabajos, lo que las distingue de las integrantes de la primera generación, que en general ya estaban casadas y/o tuvieron hijos/as cuando obtuvieron por primeras ocasiones sus empleos formales. Esto refleja que el trabajo cobró mayor importancia para las integrantes de esta generación por sobre la maternidad y el matrimonio.

No me veo como mamá. El tema de los hijos no sé, pienso que hay tantos niños abandonados o maltratados, pienso que, si algún día quisiera tener hijos, los adoptaría. No lo sé, soy muy mala cuidadora, se me mueren hasta las plantitas. Entonces, tengo que aprender a ser responsable conmigo misma. Me gusta cuidar a mis papás. Me encanta mi trabajo. Así es como me veo (Lola, 45 años).

Para estas mujeres, las principales razones por las que consiguieron sus empleos se basaron en su deseo de ser autosuficientes económicamente y de esa manera aligerar las dificultades monetarias por las que estaban atravesando sus respectivas familias de origen. En otros casos fueron sus padres quienes les retiraron el apoyo económico, para que así las académicas, se labraran su propio porvenir. Así, lo que las entrevistadas encontraron por hacer, fue comenzar

a trabajar para asumir las responsabilidades de su manutención y vieron en la academia una opción viable porque les resultó gratificante.

En parte por una cuestión económica, o sea, yo necesitaba trabajar ¿no? Yo estuve becada por estas PRONABES desde quinto de licenciatura hasta noveno (semestre). Cuando yo dejo de recibir la beca pues sí necesitaba algo ¿no? o sea, porque sí, en mi casa yo tenía pues comida y sustento y ropa, pero pues no era como la opulencia, entonces yo quería como empezar a ganar dinero (Ana, 37 años).

Yo tenía que ayudar en mi familia, mi mamá había empezado a estar mal, mi papá con lo derrochero estaba cada vez menos bien ¿no? Yo sentía mucha presión económicamente en ese sentido. Además de que sentía que ya la edad me obligaba a tener otras responsabilidades (Mariana, 44 años).

Cuando yo acabé la licenciatura, tenía como 21 años, 22. Mis papás me dijeron que ya no me iban a dar dinero. Mi papá me dijo “yo no te voy a dar dinero, así que, a ver qué vas a hacer”. Pues yo no sabía qué iba a hacer, entonces me puse a buscar y encontré un trabajo en CNC y pues me gustó, empecé a dar clases, estaba yo muy chica y pues yo no esperaba ser profesora, pero como me gustaba ganar dinero y nada más iba un ratito, pues me gustó, empecé a dar clases (Joana, 32 años).

Las participantes consiguieron trabajos como ayudantes de investigación o impartiendo clases desde que estaban en la licenciatura o al concluir esta. Dicho empleo era extenuante, de alta responsabilidad en cuanto a la impartición de asignaturas en escuelas particulares, lo mismo que en las ayudantías o adjuntías en universidades públicas. El trabajo era a tal grado demandante, que no dejaba espacio para el esparcimiento, además de que el salario que recibían no alcanzaba a reconocer todos los talentos que poseían las participantes y tampoco compensaba el desgaste físico que experimentaban ante el esfuerzo continuo. Sin embargo, esas actividades cambiaron la perspectiva de su vida, les permitieron conocer lo gratificante que es la vida académica porque pudieron vincularse con personas exigentes, pero trabajadoras y generosas además de que reafirmaron que la docencia era la profesión que deseaban desempeñar.

Ganaba muy poco con la Universidad de Sonora, pero completaba ya que las clases son terriblemente mal pagadas, las universidades privadas no son buenos empleadores. También trabajé en la UNAM como profesora de asignatura. Es necesario decirlo, a veces es abrumadora la carga de trabajo, hay momentos en donde dices “¡ya!, se acabó, ¡por favor!” y uno añora los días de disfrutar una película, por ejemplo ¿no? Yo sentía que todos mis talentos estaban desperdiciados porque ganaba muy poco, no tenía estabilidad y además empezaba a sentirme muy agotada porque tenía que ir de un plantel a otro, tenía una clase con la otra, era muy difícil, complicado (Mariana, 44 años).

Yo sabía que lo mío era la academia. Que era una apuesta super arriesgada, porque hay mucha gente muy buena. Yo llevaba como cierto rezago ¿no? Por mis problemas existenciales como la muerte de mi mamá y la precariedad económica. Después de haber estado en un call center al que odié porque no me gustó nada, dije “yo quiero regresar a la academia”. Empecé a vincularme a proyectos de investigación. Entré al COLMEX como ayudante de investigación de un profesor que me traía en chinga ¿no? Le aprendí mucho, pero era super talachero y eso absorbía gran parte de mi tiempo. Estuve en el sistema de adjuntías de la UNAM como adjunta de otra profesora (Ana, 37 años).

Aquellas mujeres que pudieron trabajar en el ámbito público y privado tanto en la docencia como en otras actividades pudieron además de darse cuenta del gusto y vocación por la academia, de que el ambiente laboral en otros ámbitos era demandante pero no agradable porque no les provocaba mucho reto intelectual ni les entusiasmaba como las labores de docencia e investigación. El trabajo en el espacio ajeno a la universidad era altamente misógino, lo que las hacía sufrir, por lo que optaron por renunciar a dichas actividades.

Cuando terminé la licenciatura, dije “¿ahora qué vas a hacer? Pues trabajar ¿no?” Entré a una fábrica, al IFE y cuando decidí estudiar la maestría estaba trabajando en el Poli, pero no como profesora sino en un almacén de lápices y plumas. Ya con la maestría me tenían en un almacén dando papel de baño (Luna Lunera, 43 años).

Trabajé en la Revista Política y Cultura, en COFETEL, en un puesto de jefatura. Luego dejé una plaza de temporal en la UAM y me fui a Telcel, eso estuvo ¡horrible! Fue puro sufrimiento. El jefe era un explotador, misógino, grosero. Sufrí mucho y no aguanté más que tres meses (Lola, 45 años).

Para aquellas participantes que laboraron en instancias diferentes a las educativas, también experimentaron malas relaciones con sus compañeros de trabajo, basadas en diferencias ideológicas. Por el contrario, en espacios educativos, la convivencia que sostuvieron con sus colegas fue de compañerismo, solidaridad y apoyo mutuo.

Sinceramente Claudia, después de haber estado en la Cámara de Diputados, sí hay diferencias en la UAM, pero no están tan marcadas como en otros espacios ¿no? Las diferencias ideológicas, políticas sí me parece que, en otros espacios, están más fuertes ¿no? Acá una se puede confrontar con un profesor. En la Cámara de diputados se discutía sobre los millones de pesos que se emplearon para un proyecto; en la UAM, los desacuerdos son de matiz, aunque también se viven (Irma, 43 años).

Éramos dos ayudantes, otro chico y yo, hicimos muy buen equipo, súper bonito, y como él era igual de tímido que yo, pues era así de “nos vemos para planear la clase”, porque entre nosotros tenemos que planear hasta el “buenas tardes” ¿no? Entonces pues fue como un periodo, como muy, muy corto, pero de mucho aprendizaje y de perderle miedo a hablar en público, así implicara organizarlo todo y hacer como todas las notas habidas y por haber y pues eso me ayudó (Ana, 37 años).

El trabajo académico fue cobrando mayor interés para las integrantes de la tercera generación; si bien en general los primeros trabajos en que se desempeñaron estuvieron laboralmente relacionados a cuestiones académicas, quienes incursionaron en otros ámbitos pudieron comparar y concluir que la labor universitaria era más satisfactoria. Después de varios años de trabajo impartiendo clases y estando en contacto con la investigación y la difusión de la cultura, el siguiente paso para las participantes fue consolidar su carrera profesional y fue la UAM, la que representó su mejor opción.

6.1.3.1 Las experiencias de la tercera generación de académicas al incorporarse a la UAM

La incorporación de estas mujeres a la UAM se dio por varias rutas. La mayoría de las participantes son egresadas de la maestría, el doctorado, posdoctorado o la licenciatura, respectivamente por lo que tuvieron conocimiento acerca de la dinámica universitaria; en ese sentido, una característica que las hace diferentes de las otras generaciones es que estas participantes se adscribieron a la UAM teniendo estudios de posgrado. La mayoría de ellas permanecieron solteras y muy pocas habían tenido hijos/as.

Dentro de las razones por las que estas mujeres se incorporan como académicas a la UAM, sobresale el hecho de que lo hacen a partir de la información que recibieron de sus profesores, quienes habiendo identificado en ellas las cualidades y conocimientos necesarios para impartir clases; las informan acerca de las posibilidades de que fueran contratadas en la universidad. Lo que fue una constante en las tres generaciones.

Afortunadamente un profesor que me había dado clases durante la licenciatura me dijo “¿sabes qué? en la UAM Cuajimalpa necesitamos profes de asignatura, hay un concurso, por evaluación curricular, pues participa si andas buscando chamba”. Entonces yo participé y, éste, y bueno, gané los concursos y pues me asignaron dos, tres materias al trimestre ¿no? y ya más o menos con eso yo iba pues ahí librándola económicamente ¿no? (Ana, 37 años).

El lazo con la UAM es muy fuerte, primero entro a estudiar la maestría y luego el doctorado y yo me enamoré del sistema modular al que amo con locura. eso me gustó muchísimo. La educación que no solo estudia la realidad, sino que busca incidir en ella. Entonces si algo pasó por mi mente fue “yo quiero estar aquí, me gustaría estar aquí”. Después de que terminé el doctorado, me fue a la Cámara de Diputados y me habló un profesor para decirme que se estaban abriendo las estancias posdoctorales y solo serían cinco becas y yo me quedé con una de ellas. Ya ahí, aunque no estás contratada por la UAM, sí puedes ya dar clases también es ese contexto, creo que son treinta horas. Entonces yo empecé a dar clases con este profesor. Terminé la beca y el coordinador del departamento me dice que me quedé como profesora invitada o visitante, en lo que él se va de sabático y ahí empecé. Estoy muy agradecida con ambos (Irma 43 años).

Hubo participantes que, al concluir con su formación académica, se replantearon la forma de conseguir recursos más estables. Si bien los ingresos por medio de las becas habían facilitado los estudios y no tuvieron que trabajar formalmente como sí lo hicieron algunas de las integrantes casadas de la primera generación; estas mujeres vieron que el camino no era fácil y que se tenían que esforzar para lograr trabajar en la universidad como investigadoras.

Terminé el doctorado y entonces dije “¡en la torre!” Porque no está tan fácil encontrar chamba “¿ahora que hago?” Entonces salen las becas de posdoctorado, pero te digo que me la vivía de beca en beca, porque primero la de licenciatura, luego la de doctorado y cuando se acaban dije “¡oh, my god! ¿y ahora qué hago?” Ahí dije “no, ¡ni madres! creo que sí tengo que chambearle el doble y ya dejar de estar como en el “ay ¿quién me ayuda?” “¿por dónde voy?” No, “a ver, tengo que asumir

más yo para dónde quiero ir y tomármela más en serio” y “¿qué tengo que hacer para tener un puesto de investigador?” Entonces vi que había que trabajarle muchísimo (Mónica, 45 años).

Cuando las entrevistadas lograron incorporarse a la UAM como profesoras temporales, el gusto que sintieron compensaba a la poca remuneración económica que recibían de salario. En ocasiones combinaron el trabajo académico con empleos externos, sin embargo, el desgaste físico estaba poniendo en riesgo su salud por lo que decidieron enfocarse únicamente a la academia, aprovechando las oportunidades que brinda la universidad para alcanzar un sueldo decoroso. Impartieron cursos a instancias gubernamentales y escolares y continuaron preparándose para alcanzar la siguiente meta que fue conseguir la definitividad.

Después de que renuncié a mi anterior trabajo, salió algo de temporal en la UAM, apliqué y me quedé como siete años, pero lo que ganaba durante esos años no me alcanzaba ni para pagar mi depa, ni para comer, ni para nada. Lo que hice fue trabajar en el periódico Reforma, pedí que mis clases me las pusieran así tempranito, entre las siete y las nueve de la mañana y de ahí me iba al periódico. Salía a las nueve, diez de la noche. Salía muerta, llegaba a mi casa y a calificar tareas, me dormía, el fin de semana me la pasaba calificando exámenes, preparando clases. Aguanté así dos años, el ambiente del periódico era bueno pero muy demandante. Yo dije “aquí voy a tronar como chinampina”. Dejé el periódico y con lo que había podido juntar de dinero, me la podía llevar como profesora temporal y lo que hice fue que comencé a dar un montón de cursos a dependencia de gobierno por parte de la UAM; pero yo dije, “no me la puedo pasar siempre así. Tengo que buscar algo más (Lola, 45 años).

La incorporación a la UAM fue considerada un logro al que no llegaron por accidente sino por convicción; debido a un trabajo de formación y esfuerzo y a una vocación docente que las hacía sentir satisfechas. En cada uno de sus trabajos previos vinculados a la academia y particularmente, estas mujeres fueron acumulando los conocimientos y habilidades que les permitieron realizar el trabajo como profesoras e investigadoras como su proyecto de vida.

Yo nunca fui más feliz que cuando estaba en la escuela, ahí fue donde entendí que esto era a lo que me quería dedicar toda mi vida. No llegué por accidente, ni por necesidad económica, aunque tenía muchas necesidades económicas cuando empecé la vida docente, yo creo que como la mayoría; no soy un caso excepcional. Llegué por una convicción mía y la mayor parte de lo que hice antes de ganar la plaza de tiempo completo, fue en realidad una especie de preparación para lo que estoy haciendo ahora. Nunca trabajé en otra cosa que no fuera como ayudante de investigación, como ayudante de profesor, como profesora, investigadora o asesora en una universidad (Mariana, 44 años).

Para estas mujeres, poder trabajar a la UAM tuvo como se ha dicho, diversas rutas que conllevaron en todos los casos un esfuerzo arduo y comprometido que disfrutaron cuando se trató del desempeño académico. En cuanto al tiempo que tardaron para alcanzar la definitividad también fue distinto y el proceso para alcanzarla, como en las generaciones anteriores, no siempre se llevó a cabo en los mejores términos.

6.1.3.2 Las experiencias de la tercera generación de académicas en el proceso de alcanzar la definitividad en la UAM

Cuando las académicas de esta generación consiguieron la contratación como profesoras investigadoras de tiempo completo e indeterminado, tenían una edad entre los 29 y los 41 años y llegaron tardaron en conseguir dicha contratación, hasta siete años. Rangos de tiempo en apariencia similares a los de las generaciones precedentes, sin embargo, esta generación contó con mayores grados académicos, lo cual obedeció a los cambios en el tabulador, que se han explicado con anterioridad. La mayoría de estas mujeres, consiguieron la definitividad cursando el doctorado y algunas de ellas con posdoctorado. Véase tabla 29.

Tabla 29. Las académicas de la tercera generación en el proceso de la definitividad en la UAM

| No. | Seudónimo | Unidad | Proceso | Categoría | Tiempo | Grado | Edad | Edo. Civil |
|-----|---------------------|--------|----------|------------|----------------------|--------------|------|-------------|
| 1 | Lola | UAM-X | concurso | Titular C | 7años ^{1,2} | Doctorado | 33 | soltera |
| 2 | Mónica ^a | UAM-I | concurso | Asociada D | 1 año | Posdoctorado | 41 | casada |
| 3 | Mariana | UAM-A | concurso | Asociada D | 1año | Doctorado | 38 | soltera |
| 4 | Luna Lunera | UAM-X | concurso | Titular C | 1año | Doctorado | 40 | soltera |
| 5 | Irma ^a | UAM-X | concurso | Titular C | 1 año ^{1,2} | Posdoctorado | 37 | divorciada |
| 6 | Diana ^a | UAM-X | concurso | Asociada D | 1 año | doctorante | 37 | unión libre |
| 7 | Ana | UAM-A | concurso | Asociada D | 1 año ² | doctorante | 34 | soltera |
| 8 | Joana | UAM-I | concurso | Titular A | 1 año ¹ | doctorado | 29 | soltera |

Nota: Proceso por el que fueron contratadas de forma indeterminada. Tiempo en años, que llevó conseguir la definitividad. Edad en la que obtuvieron la definitividad. ¹ recibieron exhortos para que no concursaran por la contratación definitiva. ²Su nombramiento fue impugnado. ^a ya tenían hijos o estaban a punto de tenerlos al momento de obtener la definitividad.

La tabla 29 también ilustra que las entrevistadas accedieron a la definitividad a través del concurso de oposición ya fuera porque eran académicas contratadas de manera temporal, porque estudiaban en uno de los programas de posgrado de la UAM o porque siendo externas atendieron a la convocatoria del concurso de las plazas publicadas en la gaceta institucional. Una situación experimentada también por otras participantes de las anteriores generaciones

fue la interferencia por parte de los pares para que estas mujeres desistieran del concurso por una plaza definitiva. Lo que demuestra la influencia que siguen teniendo algunos de los personajes de mayor antigüedad en la UAM, cuyas relaciones con las instancias pertinentes, les permite amedrentar a aquellas aspirantes que se interponen en sus planes de conseguirles a sus personas allegadas, una plaza definitiva.

Como en otros casos, las participantes de esta generación decidieron apelar a los estatutos universitarios que les brindó el derecho de concursar por una plaza que les proveyera de un trabajo indeterminado y las prestaciones y oportunidades que ello representa. Si bien en algunos momentos las académicas se tuvieron que detener para no provocar problemas con personas de larga trayectoria universitaria y sus grupos; sobresale el hecho de que estas mujeres lucharon por sus derechos desmarcándose de la verticalidad con la que suelen tomarse las decisiones sobre las promociones universitarias.

Como en todas las universidades, la UAM se caracteriza por perfilar plazas a personas que quieren que entren. Es real, yo adoro a la UAM y estoy ¡super contenta de estar en esta universidad y de ser profesora e investigadora! Pero si tú quieres que entre alguien a la UAM porque crees que es bueno, porque es tu amigo o parte de tu equipo de trabajo, pues perfilas la plaza para esa persona. En ese caso yo llevaba varios años ¡eh!, mirando, plazas para ver donde podía concursar. Un buen día vi una plaza que tenía este perfil. Tenía temas que yo dije “¡aquí puedo concursar! Metí los papeles, todos. Ahí me detuve porque me dijeron “ni se te ocurra concursar”, “porque no vas a ganar”. Yo dije “¡en la torre!”, no me dio miedo, pero dije “no me quiero meterme en problemas”. Siguió plaza, esta que tengo, la vi y dije “aquí puedo concursar, porque me sé los temas”. Pero me vuelven a decir “¡esta plaza ya está anunciada y tiene nombre!”. Yo dije, “¡ay, lo siento mucho!”, las plazas son públicas, no deben de tener un nombre, ¿no?” Fue un profe super conocido y reconocido quien me lo dijo porque esa plaza era para alguien más. Yo no lo quise hacer mal a nadie y concursé. Esa plaza fue una plaza muy socorrida, eso no siempre pasa en la UAM, porque un profesor había fallecido y concursamos veinticinco, pero el día del concurso solamente éramos ocho personas. Estudié muchísimo y el día del examen, yo fui la primera y me fue super bien, gané la plaza (Lola, 45 años).

Para las académicas que en esos momentos eran estudiantes de doctorado o posdoctorado, conseguir una plaza definitiva en la UAM fue una meta a la que accedieron tras muchos años de esfuerzo y de desgaste físico; en los que invirtieron recursos económicos para actualizar sus conocimientos y también desgaste emocional. Una plaza en la UAM significó un logro muy difícil de alcanzar, ya fuera porque se consiguió en el primer intento o en el sexto, porque la posibilidad de no quedarse generó miedo, cansancio e inseguridad acerca del porvenir que se miraba menos prometedor en cuanto a obtener un trabajo definitivo.

Uno de los profesores del doctorado me dijo “oye, ¿por qué no metes tu solicitud para una plaza en la UAM?”. Entonces antes de terminar todo el doctorado metí mis papeles, me preparé para el examen y afortunadamente quedé en el primer concurso de oposición. Pues yo no me aplaudo de más, pero para mí fue muy difícil llegar a tener también una plaza. No por meter los papeles, pero yo hice muchas cosas antes, anduve de aquí allá tomando cursos, dando conferencias, pagando con mis propios

recursos cosas, o sea, no creas que porque ya metí los papeles y me dijeron que sí podía entrar, sino que en realidad hay mucho trabajo atrás de una planta académica (Luna Lunera, 43 años).

Yo sabía que se iba a abrir otra plaza en el departamento de antropología y ahí sí dije, “ya, esta es mi última. Ya llevo cinco concursos, ¡ya estoy harta! En el COLMEX fui de las cinco finalistas y nunca me hablaron para decirme ni siquiera por qué no me consideraron hasta el final. Concurrar es súper, es muchísimo esfuerzo, hay muchísimo desgaste tanto físico como emocional porque hay que meter, desde lo administrativo y yo ya sentía mucha presión también como por la edad (40 años) porque decía pues “¡hijole, es que ya tengo que empezar a decidir si no quedo ya en este concurso, pues como que ya elegir otro lado porque cada vez van a empezar a llegar candidatos más chicos, con otros perfiles, más interesantes o con más experiencia” ¡lo que fuera! y ya me empezaba entrar como mucho miedo ¡afortunadamente lo conseguí! (Mónica, 45 años).

Para algunas de estas mujeres, la inseguridad las asaltó porque ya habían tenido varios intentos fallidos en otras instituciones; a otras participantes las abrumó la cantidad de requisitos que tuvieron que cubrir y al mismo tiempo las ilusionaba saber que los temas con los que las evaluarían eran de su pleno entendimiento. Sabían que sus conocimientos estaban frescos y que las colocaba a la altura de la convocatoria, independientemente de que la UAM, tenga programas que impulsen la carrea de jóvenes académicos; pues pudieron competir con muchos colegas y destacar. Por otro lado, durante este proceso hacia la definitividad el apoyo de las y los mentores fue importante, porque brindaron impulso y guía que coadyuvó al éxito en el concurso, lo que no fue fácil cuando las participantes hicieron esa travesía solas. Sin embargo, ya fuera solas o que contaran con el respaldo de alguien más, una vez que tomaron la decisión de concurrar, las entrevistadas asumieron que se estaban jugando la seguridad de su futuro, por lo que hicieron lo necesario para presentar un buen examen.

Publicaron una convocatoria para profesora de tiempo completo en el departamento de sociología y en el área de teoría de pensamiento sociológico y yo la vi y dije “¡hijo! esto está más que pintado! ¡está increíble! y la UAM tiene esta opción de impulsar carreras de jóvenes académicos ¿no? No te piden doctorado en un cierto tipo de plazas, que es la de profesor asociado, la que yo tengo. Entonces yo dije “¡hijole esto está buenísimo!” Yo como que dudé, la vi y dije “¡está soñado! pero no creo que me la pueda ganar”. Preparé todos los documentos que pedían, el ensayo ¿no? Fui muy afortunada porque el ensayo que solicitaron era sobre tres autores de los cuales yo había impartido cursos y tenía un bagaje muy fresco y en el otro había sido yo ayudante de un amigo que estaba trabajando con otro de los autores. Yo pues como leía un chorro de cosas también sobre eso, pues también me empapé. Buena parte de que yo la hubiera ganado compitiendo con doctores, fue que dijeron “es una plaza para jóvenes”. Concurré con 15 personas, siete pasamos a entrevista. El día de la entrevista era “los juegos del hambre” porque yo no sabía que estabas frente a un jurado, pero con todos además ahí ¿no? El concurso fue en dos partes, primero nos hicieron exponer a todos nuestro ensayo y después a todos nos hicieron preguntas para hablar sobre cuestiones pedagógicas y didácticas que se ven en un aula. Es un chorro de cosas las que hay que hacer para concurrar. Yo no sé si tú tengas contacto con el tabulador de la UAM, pero ¡es una monstruosidad! Yo dije son mucho trabajo y luego si no me lo ganó pues todo esto va a estar tirado a la basura, pero obviamente gané (Ana, 37 años).

Se publicó esta convocatoria, mi entonces asesora me dijo “pues ahí está esa convocatoria, pero esa plaza no es de nadie y pues, entra en tu perfil, tú estás en este proyecto quién entre va a ser tu jefa si no ganas tú y si ganas tú, pues, ¡qué buena onda!, pero si no, junto conmigo va a ser tu jefa y puedes

ganar o no, nada está dicho Mariana, porque estas plazas pues se ganan, ni se venden ni se compran". Así que yo, por supuesto que lo intenté, ella me dio excelentes recomendaciones lo cual se lo voy a agradecer toda mi vida, de "¡preparate bien, tienes que ir lista, tienes que ir segura de ti misma", así ¿no? pero la parte técnica, nadie te puede suplir, estás tú sola ahí. ¡Gané! El examen de oposición fue pesado, fue muy exigente, duró más de dos horas, lo que no suele suceder. Los jurados fueron duros, yo nunca dejé de contestar ni una sola cosa y yo veía sus caras y veía que yo me estaba jugando lo que me estaba jugando; saqué mi repertorio, mis lecturas, mis autores, mis conocimientos, mis publicaciones. Era mi momento de jugarse la vida, lo hice lo mejor que pude, había dormido dos horas y media el día previo, imprimiendo las presentaciones para ellos y viendo que todo quedara bien. Ensayé no sé cuántas veces la clase que tenía que dar, además me habían pedido una evaluación crítica de todo el plan y programa de estudios, que no es lo habitual. Te piden uno del conjunto de UEA que vas a impartir ¡pero no de todo el plan y programa de estudios! (Mariana, 44 años).

Si bien el concurso de oposición rebasó por mucho lo que las participantes esperaban encontrar durante la auscultación, en el sentido de que experimentaron mayor exigencia para ellas respecto a los requisitos que debían cubrir; saberse ganadoras de la plaza fue la cristalización de obstáculos superados en su constante esfuerzo por formar parte de la planta académica en la UAM.

Religiosamente, así ¡religiosamente!, todos los lunes me metía a buscar todas las convocatorias para examen. Para concursos de oposición que hubiera abiertas para ver si cumplía el perfil de una, y así fue como me encontré un concurso de oposición en la UAM Xochimilco, para el que pedían maestría, que era el grado que yo tenía. Decidí meter el concurso y ¡lo gané!, entonces fue así ¡una suerte absolutamente inaudita! ¿no? (Diana, 41 años).

Respecto a la maternidad durante el proceso para ganar la definitividad, la primera no resultó un obstáculo, sino una parte de la vida de quienes desearon tener hijos. Para estas mujeres, incluso en el caso de quien decidió divorciarse, resaltaron la importancia de llegar a acuerdos y planeación desde el momento de la concepción que dependió de la decisión de la mujer principalmente. También resaltaron la importancia de contar con el apoyo del padre de su descendencia, pues la vida demandante de la academia requiere de tiempo de dedicación sobre todo durante los primeros años que involucran la obtención de la definitividad y posicionarse en los proyectos universitarios. Es necesario decir que el tipo de compromiso paternal al que las participantes se refirieron, no solo se limita a proveer los recursos económicos sino a la crianza compartida, a la que conciben como un asunto más equitativo.

Estar en un trabajo en el que yo quería estar, no sabía lo que implicaba, pero yo estuve empeñada. Tener hijos e ingresar a la UAM me hubiera resultado diferente si yo hubiera sido madre soltera o si mi marido no ganara bien. Porque me hubiera costado todo muchas más horas. Mis privilegios económicos me facilitaron mucho la vida; también la ayuda de una persona que me ayudara en la casa y en el cuidado. Para las mujeres que tienen hijos es mucho más difícil el desarrollo de la carrera profesional que para las que no los tienen, eso lo pude ver con mis amigas que se decidieron primero a consolidar sus carreras y luego ser mamás. Yo fui la primera en entrar con la planta de asociada y no de titular; entonces ahora me doy de topes porque hacer el cambio no es fácil, tengo que hacer varias cosas que no puedo porque ahora, además, estoy de coordinadora (Mónica, 45 años).

Estuve casada por diez años con un académico de la UNAM, él ya era académico, pero cuando hice el doctorado, él también lo hizo, pero en la UNAM y yo en la UAM. Ambos decidimos ser padres, “padres” ¿no? yo dije me voy a esperar hasta que mi reloj biológico me diga “ya casi no puede”, yo los tuve a los treinta y tantos y bueno, resulta que es bonito pero complejo, porque tienes muchas responsabilidades de que no les falte de comer, de que estén atendidos, de llevarlos a la escuela. Nos separamos, realmente ha sido un buen papá, es algo que a mí me gusta de él, nos dividimos. Él se hace cargo de ellos lunes, miércoles y domingos; hacen la tarea con él, comen con él y hacen la tarea, se hace cargo de ellos y va también por ellos a la escuela, todo, todo lo hace como lo hacen la mayoría de las mamás y los días que me tocan a mí, lo hago yo. Conmigo se vienen a hacer la tarea y les digo que cualquier cosa estoy para ellos, cuando a mí me tocan, los llevo a las fiestas, a sus deportes, les doy de comer y después de que se duermen, yo me pongo a trabajar (Irma, 43 años).

Como en las generaciones anteriores, en algunos casos, la obtención de la definitividad por parte de las entrevistadas fue altamente gratificante, aunque también implicó conflictos con sus pares académicos. Sus colegas llegaron a impugnar los resultados, se mostraron hostiles y tomaron represalias contra ellas. Además del estrés que sintieron estas mujeres esperando los resultados de la resolución también se enfrentaron a rechazos abiertos y a suspicacias respecto a la legalidad de la obtención del puesto, en el sentido de que los compañeros invisibilizaron los conocimientos y el trabajo previo realizado por las aspirantes y supusieron que sus logros se debían a favores personales de la Dictaminadora.

Si bien concursar por una plaza es un asunto determinante en la carrera académica, en la que se juega la estabilidad laboral, el medio para desarrollarse profesionalmente y la posibilidad de realizar aportaciones al conocimiento por mencionar algo; es válido entonces impugnar los resultados cuando se sospecha que se hizo una mala praxis a la hora de asignar el nombramiento. Lo que se cuestiona aquí son las formas en que los pares resolvieron su inconformidad contra las participantes pues con sus acciones, pasaron del terreno legal respaldado por los estatutos a lo personal, es decir, a los reclamos y las denostaciones.

Y resulta que yo gano la plaza ¿no? pero ¡oh sorpresa! Durante el periodo de impugnación, la impugna la persona que había tenido el segundo puntaje más alto ¿no? Fue feo porque yo conocía a esa segunda persona; era profesora ya visitante de la UAM ¿no? Me acuerdo de que, saliendo de la entrevista, resultó que vivíamos cerca y compartimos un taxi y me dijo “si tú ganas yo no te voy a impugnar” ¿no? y lo primero que hizo fue impugnarme ¿no? También la entiendo, es una chava más grande que yo, con doctorado. Recibí otra, porque una persona del área a la que yo entré también estuvo inconforme e impugnó. Eso fue en 2017 entonces se vino lo del temblor y eso atrasó todo y fue un estrés porque yo dije “ya me perdieron mi expediente”. Rectoría General se atrasó muchísimo, pues resolvieron la impugnación entre julio y noviembre de 2017, y ya pues me avisan que sí, que se descartaron las dos impugnaciones y que ya tenía que ir a firmar un contrato (Ana, 37 años). Por supuesto los demás empezaron a murmurar a mis costillas, yo sé que había corridos que decían que a mí me habían regalado una plaza, había un conjunto de profesores en mi departamento que me decían que qué estaba yo haciendo ahí, que yo no tenía nada que hacer ahí, era además socióloga, en un departamento de administradores y economistas, sólo hay otro sociólogo en todo mi departamento, somos dos, otro y yo, pero el otro ya es un profesor de muchos años ¿no? no fue fácil, no se recibe con los brazos abiertos a nadie (Mariana, 44 años).

A la mayoría de las participantes de la tercera generación les tocó recibir tanto el cuestionamiento moral sobre la manera en que habían accedido a las plazas, es decir, escuchar que la asignación había sido por un favor a cambio de otros favores de índole sexual o profesional. También les tocó escuchar las descalificaciones acerca de que no tenían la edad para acceder a una plaza definitiva siendo que había personas con mayor edad que la merecían. Es decir, cobraron menor peso los méritos académicos obtenidos por los grados y la productividad en torno a las publicaciones, cursos y trabajo docente, conseguidos mediante un arduo esfuerzo que la sospecha de haber recibido favores por amiguismos. De tal manera que para las académicas sintieron que todo su trabajo previo no fue reconocido por parte de sus pares cuando ganaron la plaza definitiva.

Y, bueno, pues ahí vinieron los problemas porque varios queríamos esa plaza ¿no? Había varios grupos que querían que entrara equis persona y otros otra y así ¿no? Había una lucha inmensa e intensa por la plaza. Así ¡fuerte, fuerte! De tal manera que una vez que yo gané la plaza, afortunadamente en la UAM es por puntos ¿no? quien hubiera ganado esa plaza, hubiera sido impugnada. La plaza tardó en decidirse un año, eso duró la pelea. Estuvo tan fuerte que no fue fácil. Los inconformes pelearon por todos lados y acá también nosotros peleamos ¿no? Para ellos era muy fácil decir “¿cómo es posible que tú vayas a ganarle la plaza a alguien que tiene mucho conocimiento y mucha experiencia?”, “él tiene 20 años más que tú”. Entonces eso de la generación pesó. Pero yo decía, “bueno, tendrá 20 años más que yo, pero y ¿el número de puntos”. Yo dije pues “¿qué hago para que él gane la plaza? ¿tiró mi trabajo?”. Porque siempre también se vive esta idea de que “¡ah, eres mujer entonces te dieron la plaza por algo ¿no? alguien te la gestionó!”. También te desconocen toda la parte de la trayectoria académica ¿no? Ahí ya no vale, si hiciste la maestría y el doctorado, si hiciste una estancia postdoctoral, si has hecho esto, aquello, no, ya no. Todo se cierra y te dicen “alguien te dio la plaza ¿no? hubo un acuerdo”. Entonces eso me tocó vivirlo (Irma, 43 años).

Un cambio de vida fue la frase con la que la mayoría de las integrantes de esta generación describieron haber obtenido la definitividad. Conforme fue pasando el tiempo se sintieron más protegidas, porque un trabajo seguro les permitió hacer planes a futuro y dejar de preocuparse por los problemas económicos, hizo que se sintieran confiadas y sin preocupaciones. Trabajar de manera indefinida en un lugar agradable, desempeñando funciones que les gusta como la docencia, mejoró sus expectativas.

Obtener la plaza definitiva fue algo que me súper cambió la vida. Poco a poco se van asentando las cosas, una empieza a tomar más distancia, porque sí estaba yo súper loca. Ya está normalizado un poco el rol de profesora ¿no? o sea ya como que me siento cada vez más cómoda, más segura ¿no? Me encanta dar clases, la relación con las alumnas y alumnos, es muy gratificante (Ana, 37 años).

Pues me dio pues mucha seguridad, mucha certeza. Pues un trabajo fijo, eso me ha permitido pues tomar decisiones en mi vida, con mis hijos. En otros términos, sin tener preocupaciones económicas, haciendo un trabajo que me gusta porque me gusta dar clases, en un lugar que me gusta. ¡no pues cambió todo! mis expectativas totalmente (Diana, 41 años).

El contacto con la docencia fue para las participantes de las experiencias más gratificantes de sus vidas. Si bien en general los primeros trabajos en que se desempeñaron estuvieron laboralmente relacionados a cuestiones académicas quienes incursionaron en otros ámbitos pudieron comparar y concluir que el trabajo universitario era más satisfactorio. Desempeñarse como académicas fue cobrando mayor relevancia en sus vidas porque les ha exigido seguir preparándose para poder brindar buenas clases y, de manera personal, vislumbraron que la consolidación de su carrera profesional como profesoras-investigadoras de tiempo indefinido en la UAM, representó la mejor opción para su vida. Conseguir un contrato definitivo de tiempo completo tuvo diversas rutas que conllevaron en todos los casos trabajo arduo, pero no siempre se llevó a cabo en los mejores términos.

6.1.3.3 Conclusión

En este punto se puede concluir que la trayectoria laboral de las tres generaciones de académicas transitó de una etapa donde socialmente la UAM fue una institución de reciente creación cuyos estatutos estaban ajustándose, hasta llegar a una etapa donde cada vez se les exige a las instituciones universitarias contar con personal del más alto nivel académico. Por lo que el tabulador universitario fue ajustándose también a los requerimientos sociales y si bien fue frecuente encontrar durante las entrevistas a mujeres que consiguieron la titularidad y el tiempo definitivo con grado de licenciatura o maestría en la primera generación; en la segunda y con mayor frecuencia en la tercera generación, las académicas que cuentan con el doctorado o posdoctorado poseen una categoría contractual de Asociadas.

Otra situación que ha permanecido en las tres generaciones y que se ha reforzado en la segunda y tercera generación, es que la carrera académica de algunas de las participantes ha sido interferida por sus pares académicos, tanto para frenar la participación de las entrevistadas en los procesos hacia el concurso para obtener la definitividad; como para impugnar sus nombramientos. En este sentido se puede destacar que la influencia de los colegas, aunque en algunos casos fue de solidaridad para con la trayectoria de las participantes, la mayoría de las veces ejerció presión en detrimento de las participantes.

Finalmente, conseguir la definitividad como profesoras investigadoras, fue para las integrantes de las tres generaciones una experiencia de lograr una meta de vida. Significó la concreción de sus esfuerzos de formación académica y de desempeño laboral. Un cambio

radical de vida. La seguridad de un futuro, la tranquilidad económica y la plataforma hacia sus proyectos académicos. Representó por lo tanto uno de los hitos más apreciados en su vida, situaciones coyunturales que dieron giros positivos a las trayectorias de vida.

6.2. Los significados que tuvieron las experiencias trascendentales o hitos para las académicas de la primera generación. La importancia del momento actual y sus planes futuros

Una vez analizado el momento formativo y buena parte del momento laboral como una sucesión de transiciones secuenciales en las que las participantes fueron ocupando diversas posiciones, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades, pude dar cuenta de que dichas transiciones conllevaron un despliegue de recursos objetivos y subjetivos que les facilitaron a estas mujeres, el cumplimiento de sus metas (Elder, 1985, 1991, Alder & Kirpatrick, 2002, Elder, Kirpatrick & Crosnoe, 2006 y Alder & Shanahan, 2006; cit., en Blanco, 2011; Linch, 2017). A partir de lo anterior y a propósito de la relevancia que tuvo para estas generaciones en estudio conseguir el nombramiento como profesoras investigadoras de tiempo completo e indeterminado, ahondo en otras de sus experiencias trascendentales en sus biografías, entendidos estos marcajes como hitos.

Los hitos provocaron cambios a largo plazo en las biografías de las participantes e impactaron profundamente su subjetividad, lo que repercutió en las probabilidades de los destinos de su vida futura (Roberti, 2017). Pretendo ahora destacar la capacidad de agencia de las mujeres de las tres generaciones, para poner en evidencia cómo pudieron enfrentarse a dificultades imprevisibles y disfrutaron de acontecimientos de su vida familiar y personal. Finalizo este apartado con el análisis de las experiencias que tienen las participantes en su desempeño académico en el momento actual desde donde se proyectan hacia el futuro. 39

6.2.1 La primera generación

Para la mayoría de las mujeres de la primera generación las situaciones que en su vida privada cobraron un marcaje fueron aquellas que se refieren a sus hijos, la pareja y las defunciones de personas cercanas a ellas. En cuanto al ámbito profesional, alcanzar la definitividad en la UAM, fue la experiencia que dio un giro positivo en su biografía con un impacto a largo plazo. Respecto a la llegada de los hijos, para la mayoría de las participantes, esto representó

una coyuntura. Las posicionó en una situación diferente donde adquirieron compromisos y responsabilidades nuevas que a la vez trajeron a su vida satisfacciones, orgullo y emoción cuando los ven a ellas y ellos crecer y seguir con sus propias trayectorias de vida, sabiendo que hicieron lo necesario para que ello ocurriera.

Cuando tienes hijo la vida te cambia. Antes y después de los hijos nada es lo mismo. Me emociona verlos crecer, que tengan éxito. Verlos crecer, evolucionar, verlos como papás me emociona mucho. Son dos muy buenos padres y compañeros de sus esposas. Me da mucha emoción porque en algo he de haber contribuido para que sean así (Nina Kinich, 75 años).

Para otras participantes el haber tenido hijos significó también un cambio, pero con más preocupaciones. Es decir, la llegada de su descendencia puso en conflicto al maternaje tradicional de una mujer que renuncia a su vida profesional porque socialmente se espera que se dedique en exclusiva a la crianza de los hijos en el ámbito doméstico, con el deseo de proseguir con el desarrollo profesional. De tal manera que para algunas mujeres la maternidad implicó un cambio angustiante.

Me ha hecho muy feliz ser mamá. Creo que son de las cosas más desgastantes que uno puede hacer en esta vida, de lo que más te cuesta preocupación. Me conflictuaba conmigo misma y con mis ganas de seguir trabajando y estudiando. Te cargas con una serie de ideas que ni siquiera son tuyas. Siento que cuando tienes un hijo tu vida cambia, tiene que cambiar, pero creo que yo le exageraba. Mi hijo llegó a ser un problema y ni siquiera lo era. Yo me preocupaba de todo (Fernanda, 62 años).

Las académicas llegaron a sentirse rebasadas en los momentos en que sus hijos/as estuvieron en peligro de perder la vida debido a accidentes o por enfermedades. Fueron abrumadoras las complicaciones de los acontecimientos que implicaron enfrentar y tomar decisiones, buscar ayuda y posteriormente, cuidar, atender y enfrentar las secuelas que sus hijas e hijos estaban viviendo. Estas mujeres resolvieron los problemas sin dejar de lado sus propios compromisos, pues se apoyaron principalmente de sus madres y otros familiares para superar las situaciones. Si bien en la actualidad las secuelas físicas de dichas experiencias son mínimas, persiste el trauma de lo vivido durante y después de los accidentes.

Algo que marcó, fue el accidente de mi hija y la meningitis de mi hijo, con mi hijo me tuve que ausentar por varios meses fue difícil su situación. Con lo de mi hija estábamos en Nicaragua, yo estaba colaborando en un proyecto que apoyaba al frente sandinista, hacíamos cuestiones de gráfica y de apoyo de la gestión de las haciendas cafetaleras que habían sido expropiadas. Vivíamos en una zona que era bastante complicada geográficamente y el compañero que iba manejando el coche perdió el control y nos fuimos a un barranco. Estábamos él, su hijo, yo con mis dos hijas. Mi hija de 10 años fue la que se salió del coche y tuvo un golpe muy fuerte en la cabeza. Muy complicado. Tuve que salirme del coche como loca a buscarla. La chiquita se quedó con este compañero y con su hijo, yo salí corriendo para ir a la ciudad más cercana a conseguir una ambulancia, la comunidad médica Suiza nos ayudó. Llegamos a Managua, la atendieron, pero tuvo consecuencias un año y cacho después porque uno de sus ojitos se desvió porque el músculo óptico se desvió, le tuvieron que hacer

operaciones. Fue complicado durante el sábado y después ¿no? Mi madre y su hermana me ayudaron para terminar el compromiso en Nicaragua y luego me fui a Estados Unidos a que atendieran a mi hija. Mi hija actualmente es directora de cine no tiene consecuencias graves en su vida más que el trauma tanto para ella como para mí del accidente ¿no? (Lorena, 67 años).

Con los accidentes de sus hijas, las participantes replantearon lo que había sido su vida antes de los sucesos. Jerarquizaron sus prioridades y se dieron cuenta de que lo más importante era la familia y su cercanía. El tiempo que demandaban los diversos compromisos sociales y laborales habían cobrado mayor relevancia por sobre las relaciones madre e hija durante la adolescencia. Para las participantes entonces, esas situaciones duras, difíciles de afrontar, en los que una hija pudo perder la vida sirvieron para unir a los integrantes de la familia, aunque ello significara renunciar a otros compromisos.

El accidente de mi hija menor me marcó muchísimo, duró un año convaleciendo. Se deshizo la pierna, se la tuvieron que reconstruir, ahora está estupendamente bien. Ella tenía 14 años. Tuve que dejar todos mis trabajos, sólo me quedé con el de la UAM. estuvo duro, ¿sabes? Un accidente a los 14 años es una llamada de atención, pues yo trabajaba mucho. Fue un momento importante, son cosas que impactan. A raíz de ahí estuvimos muy cercanos ¿no? fue muy duro pero todo mundo nos involucramos en sus cuidados. Fue cuando dejé mi participación en Greenpeace (Victoria, 67 años).

La maternidad fue considerada por todas las integrantes de la primera generación como algo trascendental. Algunas de las que eligieron ser madres, se sintieron satisfechas porque tener hijos les cambió la vida de manera positiva; para otras significó una responsabilidad prescindible. Para quienes la maternidad fue algo valioso consideraron que es una experiencia a la que ninguna mujer debe renunciar por intereses económicos. Otras académicas experimentaron la responsabilidad de la crianza como una dificultad que interfiere con el trabajo académico por el tiempo personal que demanda. Así, aunque la maternidad fue una condición valorada, quienes priorizaron el desarrollo profesional se sintieron culpables. Por otro lado, socioculturalmente la maternidad es una tarea donde las mujeres además de invertir tiempo también tienen que poner en marcha sus recursos psicológicos y emocionales que no sucede de la misma forma en el caso de los hombres.

La maternidad es una maravilla. Lástima que tantas compañeras renuncien a la vida amorosa y afectiva por ambición profesional. Ambas son compatibles y dan una profunda satisfacción. La maternidad es algo que no deberíamos de negarnos por pendejadas del tipo económico o de productividad (Lorena, 67 años).

La maternidad es muy importante, pero si no la hubiera ejercido, no me hubiera afectado. Porque ser madre y trabajar es muy difícil, siempre estás con un sentimiento de culpa porque no estás todo el tiempo. Como mujer es siempre muy difícil (Ernestina, 63 años).

La maternidad tiene que ser algo compartido porque no se tiene conocimiento sobre ella, es un trabajo que te involucra por lo menos tres años a ti misma. Los hombres traen algo introyectado donde no le entran a la paternidad como una pareja. La maternidad conlleva muchas cosas a nivel psicológico el trabajo de los hijos es mucho (Amalia, 62 años).

Otros temas coyunturales tuvieron que ver con las relaciones de pareja. Para algunas participantes las relaciones de pareja fueron amorosas y solidarias, con quienes se sintieron seguras. Para otras, la relación fue de tal intensidad que pudieron explorar con ellos vivencias que no habrían podido experimentar con otras personas como el consumo de drogas o una vida de actividad académica fructífera. En varios casos, el rompimiento que tuvieron con sus parejas, marcó de tal manera su vida que no volvieron a sostener una relación formal ni de noviazgo porque no quisieron volver a exponerse a ningún tipo de maltrato.

Algo que ha sido muy importante en mi vida ha sido la relación larga que tuve con este compañero que tuve antes y después de casarme, ¿no? él ya murió en el 2017 y esa relación pues ha sido muy significativa para mí porque lo amé y porque cuando más necesité de alguien, él me apoyó a criar a mis hijos (Angélica, 61 años).

Los problemas que tuve con el padre de mis hijos, la mala relación que tuve con él me afectó muchísimo. Esa experiencia no me permitió rehacer mi vida amorosa. No, no pude. Ni tener parejas. Me costó trabajo tener una relación más allá de una amistad, no pude tener pareja (Amalia, 62 años).

Vinculado al tema de la pareja y de otros seres queridos, las defunciones fueron vivencias dolorosas que no han podido superarse totalmente hasta la fecha. En el caso de la muerte del esposo o compañero, originó en las participantes desolación, profunda tristeza y la concepción de la vida como una cuesta difícil de escalar; que provocaron a su vez, la separación de los hijos quienes tuvieron que vivir el duelo fuera de su casa porque no había posibilidad de enfrentar en familia la pérdida. En otras biografías, el deceso de un ser querido coincidió con otras pérdidas que desencadenaron problemas psíquicos y emocionales que fueron superándose con el cariño y apoyo familiar y hubo otros casos en que no se pudieron erradicar sin la ayuda de terapia.

La muerte de la pareja fue muy difícil, estaba muy triste, como zombi, sin cerebro, como subir de rodillas la pirámide de la luna, teníamos muchos planes. Me quedé muy sola. Para superar la muerte, trabajaba mucho. Algo que me ayudó muchísimo, fue la solidaridad de mis hijas (Victoria, 67 años).

Mi esposo murió de cáncer a los 55 años, pienso que muy joven. En cinco meses no te da tiempo de nada. De eso tiene 10 años. Fue una cosa terrible. A mí me tumbó, me tumbó. Pedí mi sábado para acompañarlo, pero murió muy pronto, entonces como yo no tenía a qué ir a la universidad, me hundí, me la pasaba durmiendo día y noche. Hasta que un día, me tuve que parar a contestar el teléfono y me di cuenta de que no había nadie en la casa, no tenía luz, me cortaron el agua; mi hijo se había ido a vivir con un amigo. Yo me entré porque me hablaron de la universidad para reportar sus faltas. Tuve que ocuparme de mi hijo para darme cuenta de que el dolor seguía presente en la casa. Fui a buscarlo

a la escuela, pero pasaron todavía siete meses, no fui en seguida. Cuando hablé con mi hijo, me dijo algo que me movió por completo me dijo “es que tú nada más ves que perdiste un marido, pero no te das cuenta de que yo perdí a un padre”, me di cuenta de que él también estaba sufriendo y que la única forma en que podía ayudarlo era con apoyo terapéutico y sí, me ayudó mucho (Dany, 65 años).

La muerte de mi mamá es un evento que marco a la familia. Más que la muerte de mi padre. El tema de mi madre en la familia no se ha resuelto. Mi madre era la que empujaba y llevaba para delante todo (Violeta, 63 años).

Profesionalmente, para la mayoría de las académicas conseguir la plaza definitiva en la UAM fue un hito, pues su vida transitó de manera significativa a otro estatus en el que se sintieron apoyadas institucionalmente para crecer profesionalmente; asumieron también otras responsabilidades y obtuvieron recompensas inmediatas y a largo plazo. Las relaciones con sus colegas de amistad y compañerismo en varios casos, las hicieron sentir aceptadas y reconocidas, por lo que fácil integrarse a equipos de trabajo o proyectos. Incluso algunas mujeres fueron nominadas por sus compañeros como profesoras distinguidas.

Pues mira, yo nunca he tenido queja en la UAM, la verdad, sin duda hay un machismo sutil en el sentido de que, los compañeros te dicen “ay pues tus hijos, tienes que ir por ellos”. Pero en general ha habido apoyo y con el tiempo se ha hecho incluso mucho más equitativo, en el grupo que yo trabajo desde 1989. A mí la UAM me ha tratado y apoyado en mi desarrollo y mis colegas en 2008 me propusieron como profesora distinguida, he tenido realmente pues muchas satisfacciones. No me he sentido discriminada, hecha a un lado, además tengo una personalidad un poquito, este, entonces también eso ayuda a que no te apachurren. Ahora, nunca me he sentido discriminada, al contrario, muchas veces me han propuesto hacerme cargo de puestos académico-administrativo y si no lo he hecho es porque a mí eso no me gusta, me gusta la docencia y me gusta la investigación, eso es lo que me gusta hacer (Lorena, 67 años).

Las participantes de la primera generación tuvieron eventos coyunturales en su vida, como la maternidad y la convivencia con sus hijos. Por otro lado, también experimentaron situaciones de profundo dolor con sus exparejas que no pudieron superar a lo largo de su vida. Otras experiencias significativas fueron presentándose en su vida personal, profesional y familiar que no necesariamente implicaron transiciones repentinas o tener que tomar decisiones trascendentales, pero sí han representado retos con los que se han tenido que enfrentar a lo largo de su desempeño como profesoras investigadoras de tiempo completo.

6.2.1.1 Las experiencias del momento actual y sus planes futuros

Para unas mujeres de esta generación, formar parte de la planta académica de la UAM como profesoras investigadoras, ha significado tener la libertad para investigar los temas de su interés; de concretar sus proyectos que no habían sido reconocidos por otras instituciones. De desarrollarse más profesionalmente. Se entusiasman y comprometen en sus proyectos y en aquellos en los que las invitan a colaborar porque los disfrutan y les parece trascendente.

En la UAM, por primera vez encuentro la posibilidad de plantear un proyecto de investigación que tiene que ver con género y que me lo está reconociendo la institución. Encuentro esa libertad, desde el 99 comienzo con el trabajo de investigaciones de género que no he abandonado desde entonces hasta hoy. Gracias a la UAM pude conectar cosas que me interesaban centralmente y que antes no podía hacer. Entonces, hoy, no hago una sola cosa por puntos, te lo puedo asegurar, no es una pose, lo hago porque me encanta, lo hago porque soy una persona volada y clavada ¿sí? volada de que “¿oye no te gustaría?”, “¡ay! sí, sí, sí, ese tema, o sí está cosa” (Tania 67 años).

Si bien para varias mujeres la universidad es un espacio machista, lo es menos que otros. Así, la universidad también puede ser un espacio que arropa, donde las mujeres pueden sentirse libres al desmarcarse de los estereotipos femeninos de sumisión y limitación. Se sienten independientes y capaces de alcanzar sus aspiraciones porque al darse cuenta de que la historia personal atravesada por el machismo, solía ser una limitación, pudieron trascenderla. Pues, el hecho de concretar sus aspiraciones acerca de tomar elecciones de manera autónoma significó para estas mujeres uno de los más grandes logros, que echó por la borda las creencias de la generación conservadora en la que se formaron.

En medio de todo, me siento privilegiada porque no me sentí viviendo sometida ¿no?, en todo caso estuve sometida a mis propias historias y cosas, pero pude, tener un desarrollo profesional. Quizá no tuve la fuerza para tenerlo más, tuve condicionamientos que están adentro de uno ¿no? desde una perspectiva muy machista y que impide desarrollarte. Yo nunca tuve aspiraciones protagónicas, pero a la medida de lo que yo me planteé, de tener una independencia y decidir sobre lo que hacía y lo que no hacía, eso lo pude lograr. En ese sentido el espacio universitario para las mujeres en mi generación fue un buen espacio en el que pudimos ingresar y desarrollar un poco más, aunque hay agresividad en la universidad, pero es menos agresivo que otros espacios (Bertha, 62 años).

Otra situación que ha sido trascendente para algunas participantes es la docencia porque a través de esa interacción pueden construir conocimientos en conjunto y de devolver a la sociedad lo que ellas recibieron en su faceta de estudiantes y también de orientar a sus discípulos y motivarlos en su vida diaria. Las académicas se sienten comprometidas con su vocación en la que despliegan recursos creativos para diseñar actividades que refuercen los

conocimientos que imparten en el aula, con la finalidad de motivar a sus alumnos a que se asomen al mundo con curiosidad e interés.

Yo les digo a mis alumnos que toda su estancia en la universidad la aprovechen hay mucha oferta cultural. Yo organizo actividades en la parte de educación financiera, y actividades extracurriculares, los llevo museos. Les abro la ventana para que se asomen al mundo antes de que acaben la carrera. Muchos de ellos a la mejor no tienen la curiosidad ni el entusiasmo, pero me siento con ganas de motivarlos. En su momento lo hice para mis hijos y para mí, cuando recién entré a la UAM, pero ahora ya lo hago para los alumnos también (Danny, 65 años. Primera generación).

Algunas académicas se sienten satisfechas por impartir la docencia de una manera en la que los alumnos encuentren la aplicación de los conocimientos en el mundo de la vida cotidiana; pero la otra cara de la moneda es que estas prácticas han sido desvaloradas por sus colegas porque la investigación y los productos que de ella se derivan como las publicaciones, tienen mayor valor en la academia. Varias mujeres se han sentido menospreciadas por sus colegas varones porque para ellos, sus actividades no tienen ningún valor, por lo tanto, interactuar con sus compañeros ha sido muy difícil.

Me fui más hacia el trabajo con los alumnos cosas que no crean puntos, como sacarlos, llevarlos a fábricas; hacer ese tipo de trabajo que a mí me gustaba. Fue cuando mis, mis compañeros empezaron y “¿qué haces tú?” ¿no? “O sea, pues no haces nada, no haces investigación, no escribes, no haces artículos, ni libros, o sea no eres importante” ¿no? “Nada más das tus vueltitas y ya” Entonces, empezaron a hacer muy despectivos y hubo muchas divisiones dentro del grupo ese que estaba ¿no? Y yo no, no me metía en esa dinámica y menos separada de mi pareja ¿no? Empecé a ser coordinadora de eje curricular y era muy difícil estar ahí con la expareja y este grupo que ya estaba en sus maestrías y doctorados, todo ellos son hombres y pues muy fácil ¿no? (Amalia, 62 años. Primera generación).

Así pues, varias de las participantes se han sentido poco importantes, excluidas del grupo de varones que sí investigan, que publicaban y que han cursado estudios de posgrado porque como varones, realizar esas actividades que requieren de mayor inversión de tiempo es más fácil. Algunos académicos explotan el apoyo que les brindan sus esposas eximiéndolos de actividades que las académicas como mujeres, realizan en el espacio doméstico. A ello hay que agregar que cuando las profesoras investigadoras desempeñan un cargo administrativo, esta actividad resta aún más tiempo a otras actividades. Para las académicas, los privilegios socioculturales de los varones se siguen produciendo porque ellos mismos se ayudan, se festejan sus triunfos y se consultan entre ellos. Crean mecanismos a través de los cuales se premian sus trabajos, mientras que el trabajo de las mujeres que han decidido realizar investigaciones y publicar, cuya calidad ha sido merecedora de distinciones es ignorada.

Invisibilizada. De tal manera que, en la universidad, lo varones siguen reforzando las cuestiones de género en las que continúan manteniendo supremacía.

Mira, hay hasta cierto punto discriminación que sólo se la pasan celebrando los logros de los compañeros varones. Si tú cuentas los primeros tres del SNI en la UAM en particular, somos cuatro vacas por no decir. Se la pasan celebrando incluso premios que se dan entre ellos ¿no? Yo saqué dos premios nacionales en libros y nunca nadie dijo miao ja, ja. Ya de por sí está toda la labor que a veces hace una doble. Te digo, a mí me ayuda mucho mi esposo, ahorita un poco menos porque está enfermito, pero los demás compañeros, no tienen ninguna piedad con sus esposas, se apoyan encima de ellas ¿no? Yo creo que sí hay una cuestión de género, de rol, en la cual ellos están bastante más empoderados, dándose porras entre ellos, ayudándose y consultándose entre ellos (Eunice, 62 años).

Otras de las situaciones desagradables a las que se enfrentan algunas académicas en su desempeño cotidiano en la universidad es a evitar entrar en conflicto con grupos académicos, políticos y sindicales que se pelean por los recursos económicos. Es decir, deben crear estrategias para evitar relacionarse o hacerlo cautelosamente, con personas que pertenezcan a alguno de estos grupos con los que en algún momento puedan tener desavenencias y que las expongan o involucren en conflictos de los que no puedan zafarse sin ser perjudicadas en su trayectoria académica. Porque cualquiera de esos grupos las puede perjudicar.

Pienso que exponen a veces a fuerzas que no son totalmente académicas, son políticas, que son de grupo de poder y también sindicales. No me gustan por eso, porque exponen y te ponen en el centro de energías que no puedes controlar. Tienes que saber manejar estas relaciones con los grupos políticos, sindicales, con los grupos de interés. Más que una lucha de egos es una lucha por los recursos; tiene cuestiones muy concretas. O sea, quien aparece en primer lugar en una página web de un departamento, ¿quién tiene el poder ahí? Eso de la página es para difundir tu trabajo ¿sí? Si no te actualizan tu perfil en internet, nos están dando en la madre en nuestras actividades de difusión, al excluir a investigadores o investigadoras de financiamientos ya aceptados, ¿no? O sea, que un grupo obtenga financiamientos para investigación y se excluya a alguien de ese grupo, de ese ejercicio presupuestal, por ejemplo, habló de beneficios CONACYT, fundaciones, etcétera (Angélica, 61 años).

En algunos casos, las mujeres de esta generación han sentido la impotencia de ser ignoradas; han experimentado la fragilidad e indefensión de ser despojadas, porque cuando han estado en situaciones de mayor vulnerabilidad como lo es un padecimiento de salud, las experiencias vividas con relación a su grupo de pares son de indiferencia ante su enfermedad. Esas mismas sensaciones las han sentido frente a las autoridades de la Unidad, que favorecen el saqueo y apropiación de su trabajo producto de una vida dedicada a la investigación. Han experimentado impotencia frente a la arbitrariedad con la que sus compañeros la han excluido de los comités, de las comisiones editoriales y otras instancias que pueden dar reconocimiento y puntajes para mantener las becas y estímulos, debido a la agresiva ambición por parte de sus colegas que las quieren privar de todo.

Tuve cáncer en 2018, yo era la coordinadora del posgrado y estuve en tratamiento y me ausenté por dos años juntando mi sabático. Cuando regresé me sacaron de todas las comisiones que eran bastantes. Me dieron por muerta y estaban repartiéndose mis cosas y solamente llegué a que me dijeran que mi centro de documentación, que yo creé sobre Iztapalapa con mi esposo, estaban a punto de llevárselo a la biblioteca; al centro de documentación que coordina un compañero, que ya le había echado el ojo. Como el rector ya le había encomendado a él coordinar todos los centros de documentación, ya se llevaban también mis cajas ¿no? Tuve que ir con el rector a defenderme, o sea. Hasta la fecha hay compañeros que, o son estas mujeres agresivas orates o son hombres que tienen una ambición desmedida y que quieren cargar con todo lo de la gente frágil, desvalida o condenada a muerte, que se ha muerto. Ya te digo, siempre había sido parte de las comisiones y comités de posgrado y me sacaron de todo, de las comisiones editoriales, de revistas, del consejo editorial. Finalmente me combino porque ahora con bajo perfil tengo más tiempo para mí, sólo me cargan mucho más de clases, pero sí, éste, es muy pesado (Eunice, 62 años).

Ante la serie de abusos que han experimentado las profesoras-investigadoras, han optado por conformarse con guardar un perfil bajo, ocupándose de sus actividades, pero, aun así, las saturan de clases, que requieren de mayor trabajo y no proveen de puntos como las comisiones o las publicaciones. Les resulta abrumador lidiar con las acciones de sus compañeros; producto de un desastre más grande y equívoco que tiene que ver con el amiguismo, preponderantemente masculino y patriarcal, que lo mismo favorece a sus allegados en cuestiones como la apropiación del conocimiento antes descrito, como de colocar en puestos de autoridad a gente incondicional a los grupos que pertenece o que les conviene pertenecer y no a las personas idóneas; como aquellas mujeres con cuyas credenciales ameritan ocupar esos puestos de decisión. Varias participantes coinciden en que los grupos que conforman a la universidad, la han afectado por lo que esperan que la planta docente trabaje como comunidad en beneficio de la propia universidad.

Yo espero de la universidad toque fondo, que los grupos organizados, autoridades y sindicato, me parecen que son un desastre, la manera de elegir autoridades me parece totalmente equivocada porque, eligen a los cuates, a los incondicionales, el proyecto, el varón, no a la persona idónea y en eso llevamos un buen rato, nos hemos ido hundiendo. Yo espero que algún día de verdad nos comportamos como comunidad (Victoria, 67 años).

En cuanto a las relaciones de pareja, varias mujeres se sintieron no respetadas, porque sus actividades profesionales fueron infravaloradas. Adicional a lo anterior, conforme estas entrevistadas se desarrollaron profesionalmente en la UAM y en ocasiones realizaron actividades propias de su profesión; estas mismas actividades les restaron tiempo para desempeñar los roles impuestos socioculturalmente a la mujer como permanecer en el espacio doméstico esperando al marido para atenderlo. El hecho de que gracias a su trabajo las participantes tuvieran mayor ingreso económico que sus parejas, fue motivo de problemas conyugales. Lo que muestra la prevalencia de las ideas patriarcales y machistas.

Si el padre de mis hijos llegaba a la casa y yo no estaba porque había tenido un seminario, él estaba con una cara larga terrible ¿te das cuenta?, yo le dije “hago un trabajo intelectual” me dijo “¿tú, vos” porque era argentino también “¿vos un trabajo intelectual?” es decir él me veía como, si fuera una maestra de escuela y que mi trabajo no era un trabajo intelectual ¿te das cuenta? Entonces a veces las parejas no siempre te respetan. Las cosas estaban bien entre nosotros cuando lo de la crisis me pegó a mí y que yo ganaba poco y él más, pero conforme yo fui teniendo mejores ingresos el amor se fue yendo (Nina Kinich, 75 años).

Algunas de las participantes experimentaron que, como mujeres, tienen disposición al cuidado y a hacerse cargo de los problemas familiares. Lo cual obedece a que las parejas de las entrevistadas, incluso siendo colegas de profesión, insisten en que las mujeres tienen sobre sus hombros, la atribución de cuidadoras. De tal manera que dichas creencias patriarcales refuerzan también en algunas mujeres la creencia sociocultural de que tienen cualidades y disposición hacia el cuidado de los otros. Actividades que limitan el desarrollo profesional porque requieren de tiempo y desgaste físico que hacen falta para poder cubrir las actividades de investigación y otras situaciones relacionadas con la academia.

Cuando él todavía era mi esposo tuvo una crisis, psicológica, después ya de muchos años llegó al diagnóstico de que tenía trastorno bipolar. Entonces, yo creo que quienes estamos más dispuestas a entender, a cuidar, a hacernos cargo de los problemas que surgen en la familia somos las mujeres ¿no? Yo no tuve hijos, pero lo veo con otras colegas, tener hijos siempre te implica que no puedes dedicar tanto tiempo como los colegas hombres, a investigar, a estar trabajando, en actividades fuera de la universidad, asesorías y todo esto (Madame Curie, 67 años).

Las situaciones machistas de descrédito a la mujer es una constante en los espacios privado y universitario; pero lamentablemente no son las únicas formas que se llevan a cabo para violentar a las mujeres; puesto que, algunas de las participantes, han experimentado por parte de sus colegas, comentarios, tocamientos y otras manifestaciones de abuso físico que cuando no fueron respondidos favorablemente para el abusador; las agresiones que sufrieron estas mujeres invadieron el ámbito académico a modo de represalias. Ese mismo tipo de agresiones algunos profesores las ejercen con sus alumnas, abusando del poder de la investidura académica, haciendo uso de estrategias incuestionables e improbables como los exámenes orales que, al fin de cuentas, no respaldan en nada a una alumna que quisiera poner a revisión una calificación con la que está en desacuerdo. Pero en el caso del abuso sexual en cualquiera de sus niveles de agresividad, la situación para las mujeres es más complicada.

Son actitudes de algún profesor que de repente “¿cómo estás, mamacita?” Que llegan por la espalda y te toman de la cintura mientras ya te pegó el cuerpo ¿no? Ese mismo profesor que se vuelve agresivo contigo en términos de competencia académica. Te enteras de profesores que hacen exámenes orales y que tienen a la alumna allí, sin tener una prueba de que se desempeñó bien en el examen y todo es a juicio del profesor. Es necesario un trabajo colaborativo con las alumnas (Madame Curie, 67 años).

Las manifestaciones de violencia van a incrementar porque los canales que tenemos para expresarlo son canales patriarcales. Porque, las expresiones de rechazo a tantos años de violencia provocan una reacción desmedida de parte de los compañeros. No es nada más de los hombres contra las mujeres es una violencia de una cultura patriarcal en contra de las mujeres. Las historias que conozco de la UAM son tremendas, desde “dame un besito” hasta cosas que hemos sufrido duras de currículum oculto, de las sentencias de un coordinador que te amenaza “atente a las consecuencias”. La otra historia de una chica que se queja porque el profesor le toca el cabello le dice “qué bonito está tu cabello” pero se lo toca y a ella no le gusta, va y se queja con la autoridad y la autoridad le dice “no, tú no eres su tipo”, se pide el cambio de profesor y lo dejan en su silla ¿no? El rector tiene relaciones sexuales en las oficinas de la rectoría con una chica, él la fotografía y lo dejan en su silla, vamos Claudia, que alguien esté tan enamorado Ja, ja, ja, o tan enloquecido con el poder que piense que sí puede tener relaciones sexuales en la oficina de la rectoría, con documentos de la rectoría, que él haga eso yo no lo juzgo, no me gusta, pero que las autoridades no tomen medidas para contener eso, y, eso me parece inaceptable, porque suponte que se murió de amor ese día, enloqueció, no pudo más y cometió esa falta, no sería el primero eh, que tiene relaciones con las amigas, colegas, empleadas en las oficinas, ya te hablé de la reforma agraria ¿sí? éste, no sería, no sería la primera vez que alguien cometa una locura, pero no es eso lo que crítico (Victoria, 67 años).

Así, para varias de las académicas nada halagüeño es la erradicación de la violencia contra las mujeres, porque la corrupción en ese rubro atraviesa a las propias autoridades, que se refuerzan con las acciones y complicidades de otros profesores a modo de cuidarse las espaldas. Cuestiones inaceptables pero enquistadas en algunos integrantes de la comunidad universitaria preponderantemente varonil. Como se ha dicho antes, terminar con la violencia contra las mujeres en cualquiera de los rubros, es un compromiso que requiere del involucramiento de todos y todas, una situación que no va a ser fácil porque los canales que tiene la universidad para denunciar los casos y proponer soluciones, son espacios patriarcales.

Finalmente, las entrevistas se realizaron en un momento histórico atravesado por la pandemia a nivel mundial del SARS-Co V-2. El trabajo académico en universidades como la UAM, implementó el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) debido al confinamiento como una medida recomendada por las autoridades nacionales para minimizar los contagios. Dicha situación tuvo un impacto en las participantes de la primera generación que se replantearon sus proyectos a futuro, los cuales, en su mayoría, contemplaron la posibilidad de jubilarse y compartir más momentos con sus familiares, hijos y parejas. Sin embargo, desean mantener vínculos activos con la UAM en el sentido de que, si bien saben que los jóvenes profesores merecen incursionar en la universidad como académicas y académicos, las integrantes de la primera generación todavía tienen muchas formas de colaborar y transmitir sus conocimientos. Así, para unas, desean dar asesorías en línea, dirigir tesis o impartir clases desde cualquier parte del mundo.

Yo espero que, la UAM debería pensar cómo podemos nosotros, mantener un vínculo universitario, para jubilarnos y dejar que los jóvenes entren, pues tienen derecho a una carrera universitaria. Yo

creo que la universidad tendría que hacer un esfuerzo económico, para apoyarnos y darnos un espacio para seguir aportando a través de las publicaciones, conferencias, que nosotros sigamos manteniendo un vínculo con la universidad, porque eso es muy importante (Madame Curie, 67 años).

A mí me gustaría algo intermedio, dejar la plaza para alguien joven, pero impartiendo un curso, dirigiendo una tesis; porque todavía mi cabeza da y mi físico da, todo lo que quieras puedo, puedo seguir trabajando. Servir a los otros con gusto y también me sirve a mí (Nina Kinich, 75 años).

Yo quiero ser una académica nómada. Quiero viajar por el mundo y seguir dando clases en línea, me fascina dar clases, me llena (Loreley, 63 años.).

Para las integrantes de la primera generación de académicas, los hitos que ocurrieron en su vida tienen que ver en su mayoría, con la decisión de ejercer la maternidad; con la pérdida de sus seres queridos, en cuanto al ámbito personal, mientras que en el rubro profesional, un evento que redefinió su vida, fue también mayoritariamente, la obtención de la plaza definitiva como profesoras investigadoras de tiempo completo, porque a partir de ello, pudieron disponer de una base sólida económicamente hablando y también en el ámbito profesional y personal por la posibilidad de poder concretar sus aspiraciones.

Tanto la maternidad como la definitividad no siempre fueron situaciones de disfrute compartidos con sus parejas. En el primer caso, los padres de sus hijos concibieron que el maternaje era una competencia únicamente femenina en la que no vieron la necesidad de involucrarse. Respecto al contrato definitivo que obtuvieron las participantes con base en su empeño tampoco fue una situación aprobada por el compañero de vida, sino una responsabilidad asumida por las participantes que las mantenía lejos de sus responsabilidades domésticas. La maternidad fue un tema controvertido en este trabajo. Para unas académicas representó una experiencia positiva que ninguna mujer debe anteponer a sus ambiciones materiales y de prestigio social, mientras que, para otras entrevistadas, la maternidad es una experiencia que conlleva responsabilidades e inversión de tiempo y de recursos de las mujeres y sin embargo, es una situación que no las define.

Dentro de los hitos negativos, algunas participantes mencionaron que las situaciones en las que la vida de sus hijas e hijos estuvieron en riesgo, fueron llamadas de atención para revalorar las prioridades de vida, como la cercanía familiar. Cabe señalar que, las participantes tomaron una serie de acciones para poner a salvo la vida de su descendencia en esos momentos trágicos y después continuaron con el cuidado de esta. Incluso tomaron la decisión de renunciar a diversos compromisos laborales y sociales, para estar más tiempo con su familia. En cuanto al tema de la pareja y la muerte de sus seres queridos, ambos eventos

coyunturales dejaron una profunda huella en las participantes que persiste hasta el momento, de lo que no pueden recuperarse. El apoyo familiar, principalmente de los hijos han hecho más llevadera esa situación dolorosa.

Dentro de las experiencias significativas relativas al desempeño como profesoras-investigadoras, las relaciones con sus colegas de trabajo son las más sobresalientes. El apoyo de los compañeros fue tan importante y recíproco que, en un par de casos, las participantes fueron condecoradas como profesoras distinguidas, gracias a las votaciones de sus compañeros. Sin embargo, fueron frecuentes los conflictos con sus pares cuya afectación ha sido también relevante. Lo que pone en evidencia el poder de los grupos que existen en la UAM, con intereses políticos, sindicales económicos y de poder, cuya influencia es decisiva en los asuntos universitarios, pero no desde la legalidad sino desde la presión subjetiva (psicológica) y objetiva, mediante la obstrucción o facilitación de los recursos económicos.

Finalmente, la violencia es un tema que involucra a hombres y mujeres de la UAM. La universidad tiene la tarea de crear instancias no patriarcales que resuelvan y atiendan los casos de violencia estudiantiles, de académicas, trabajadoras administrativas y demás mujeres universitarias. En medio de la pandemia que se vive a nivel mundial desde el 2019, las participantes se replantearon el tema de su jubilación como una realidad más próxima. De la universidad las entrevistadas esperan la creación de mecanismos para que puedan dejar su lugar a las nuevas generaciones sin que ello represente una ruptura con la institución, sino mantener una colaboración que les permita sentirse útiles y continuar compartiendo sus conocimientos acumulados por tantos años de labor académica.

6.2.2 La segunda generación

Para las mujeres integrantes de la segunda generación los *turning point* o hitos que modificaron su curso de vida privada, se refieren a la llegada de su descendencia, puesto que una vez que tuvieron a sus hijos, la vida tomó otra dirección que requería de las participantes la asunción de nuevas prioridades y responsabilidades que implicaron parte de la desatención de sus actividades académicas. Los eventos coyunturales relacionados al ámbito profesional se refieren a la formación académica y a la obtención del grado de doctoras. En el ámbito personal, la llegada de la descendencia fue un evento que cambió la vida de algunas de las participantes. Quienes reorganizaron su vida académica en torno a los cuidados que requerían

sus hijas e hijos. Pero que, a la vez, representan la parte emotiva de la vida y de cuestionamiento ético, que ha llevado a estas madres a trabajar sobre sí mismas y a hacer más conciencia crítica de las situaciones de la vida cotidiana.

No pues indiscutiblemente la llegada a este mundo de las crías, que pues te pone en otro canal ¿no? que te, que reorganiza tu vida académica ¿no? que hace que tu vida académica se matice ¿no? porque tiene un contrapeso, te guste o no, tiene un contrapeso fuerte, y no es por obligación sino más bien pues porque es toda una experiencia también formativa, ¿no? Yo sí, es un lugar donde he encontrado la necesidad de trabajar sobre uno mismo ¿no? pues es ahí. El permanente cuestionamiento en las cosas cotidianas de siempre estarte preguntando. Ese fue un momento así de ¡pum! (Gloria, 53 años).

Respecto a la maternidad, las participantes consideran que, desde la ideología machista, los hombres se deslindan de la responsabilidad de la concepción y del compromiso de la crianza. Si bien la maternidad no significa un impedimento para el desarrollo profesional; sí conlleva una inversión importante de tiempo. Las mujeres criadas en un contexto tradicional tienen más introyectados los roles femeninos y ocupan mayor tiempo de su vida en la crianza y otras actividades del espacio doméstico. Si ellas quieren destacar profesionalmente, sacrifican las relaciones familiares porque como madres, son las que se encargan de los cuidados. Las participantes subrayan que la maternidad no debe ser forzada, sino ejercerse de manera libre, sin ningún tipo de imposición sociocultural; y como no se valora a la maternidad como un compromiso difícil y complejo que requiere de un esfuerzo enorme para las mujeres; son ellas quienes deben decidir ser madres a partir de su propio reconocimiento y autoafirmación.

Qué es algo cada vez más descuidado en esta, en esta sociedad, que no se valora ¿no? que es un esfuerzo enorme de muchas mujeres, porque es difícil ¿no? En el contexto del machismo y de hombres que no acompañan el proceso de cuidado, aunque también les corresponde; de hombres que no se cuidan con anticonceptivos. Que deberían también atender la parte emocional, la parte de proyectos y que no se dejan acompañar tampoco ¿no? Pienso que la maternidad tiene que ser algo que realmente desees. Mi amiga y yo éramos como muy Susanita y sí queríamos tener hijitos ¿no? pero también tengo a mi hermana y amigas que tienen una convicción súper respetable de “no, yo no quiero tener hijos porque es de las cosas más difíciles y complejas” y tienen toda la razón (Abeba, 53 años).

No me parece que tenga que prescindir de la maternidad para realizarte profesionalmente y tampoco creo que una persona o una mujer que esté al 100% en la casa, eso garantice que, que sea una súper mamá o que dé toda la calidad. Yo creo que ahí va en personalidades y en estilos (Grecia, 57 años).

La maternidad no debe ser forzada. Las mujeres debemos encontrar un reconocimiento propio y autoafirmación, escucharnos y tener claro qué queremos en la vida. No se puede a veces con todo ¿no? y si se puede, de pronto tiene costos muy importantes. Si quieres que te vaya bien en algo, le tienes que dedicar demasiado tiempo y te quedas sin pareja y sin familia ¿no? Yo, por ejemplo, si hubiese querido tener hijos a la mejor los tendría, pero la verdad es que soy tan entregada y desde niña me llama tanto toda esta cuestión académica, que se me va la vida ahí. Para los hombres es distinto porque los profesores que conozco, que son exitosos y escriben libros, tienen a la esposa que hace todo y cuida a los hijos. Los profesores sólo se dedican a ser intelectuales. Yo no tengo esposo, ni hijos y me dedico a todo. Tengo el chip de que tengo que arreglar tal cosa de la casa y me resuelvo

la vida. Me preparo la comida o cosas así. Entonces yo creo que para tener más presencia profesionalmente hay que sacrificar cosas, se descuida la familia. Como mujeres tenemos más divididos los roles en ese sentido porque quien se tiene que encargar de los hijos es la mamá ¿no? cuando viene uno de familia tradicional pues es más difícil y pesa ¿no? (Juanita, 49 años).

Otra situación que marcó la vida de las participantes fue la relación que sostuvieron con los padres de sus hijos que en ocasiones fueron solidarias pues en algunas biografías, acompañaron a las entrevistadas en momentos difíciles y gratificantes porque pudieron emprender proyectos juntos y en algunos de los casos, continúan como pareja hasta la fecha. Sin embargo, en muchos casos, las participantes tuvieron desavenencias con sus parejas que fueron fracturando la relación hasta que terminaron por separarse. Esos rompimientos trajeron consigo, problemas de depresión y soledad para estas mujeres que agotaron los recursos para salvar el vínculo, pero no pudieron y tardaron años para salir adelante.

El papá de mi hija y yo creo que pasamos por situaciones difíciles, que al final no supimos manejar y como que se fue deteriorando el vínculo ¿no? Él pasó por un momento muy difícil, perdió el trabajo y yo creo que en términos masculino eso resulta ser un fuerte problema para ellos. Él se deprimió y yo me sentí otra vez muy sola, con mucha carga ¿no? Porque la que trabajaba era yo. Él no conseguía trabajo, pasó como más de un año que no conseguí trabajo, y eso fue deteriorando muchas cosas. Yo creo que no supimos, no supimos manejarlo bien. Y luego, él tampoco yo sentí que tuviera una actitud de querer manejarlo de otra manera ¿no? Por ejemplo, yo, no sé en algún momento le dije “oye, yo creo que hay que ir a terapia, ¿qué está pasando? porque tú eres demasiado hermético, no comunicas y yo necesito diálogo, saber qué carajos estás pensando, estás sintiendo ¿no? porque yo me siento muy sola ¿no?” y la verdad es que, para sentirme sola, mejor me estoy sola ¿no? Al final me costó trabajo, pero ya en la terapia me di cuenta de que estaría mejor no estando con él (Lilith, 53 años).

Para las integrantes de esta generación que sufrieron la muerte de personas significativas como sus padres, esto les significó perder parte de su historia de la infancia y juventud. Para ellas es el dolor más fuerte con el que siguen conviviendo. Para otras mujeres, las defunciones se empalmaron con sus rupturas amorosas. Dicho conglomerado de situaciones fue coyuntural para las participantes que tomaron una serie de resoluciones en las que priorizaron su bienestar. Cabe agregar que dentro de las decisiones relevantes que tomaron estas mujeres, está el hecho de buscar apoyo psicológico para sobreponerse a este tipo de problemas, que les dejaron profundas huellas por un largo tiempo.

El año pasado perdí a mis papás. Fue una cosa de, como que desaparecía parte de mi historia, una cosa muy fea. La pérdida de mi vida definitivamente fue horrible. Es el dolor más fuerte con el que sigo conviviendo, la de mi papá el año pasado (voz quebrada) que lógicamente me resignificó la pérdida de mi mamá, y eso que mis viejos eran bravos eh, eran amorosos a su manera, tampoco te digo que era una relación idílica, pero ¿sabes qué?, que yo los quería muchísimo (Verónica, 47 años).

¡Uy! Las pérdidas para mí fue algo terrible que me duró años. Después de años de habernos separado, el papá de mis hijos murió en el 2013, yo seguía en proceso analítico entonces. Nosotros nos separamos en el 2000 y hasta su muerte yo decido terminar con mi otra relación, que duró siete años. Yo ya no podía con el tema del duelo y otros problemas adicionales, porque él era un hombre también divorciado con hijos y muchos problemas con su ex. Entonces yo dije “a ver, ¡ya! Tengo que resolver mis asuntos, cuidarme emocionalmente. Estaba muy afectada y ese fue un momento coyuntural porque terminé la relación con Carlos y es ahí que yo empiezo a transitar el duelo. El duelo de la muerte, el duelo del divorcio que no había acabado de resolver y pues fue muy importante. Todavía me acompañó mi analista algunos años más en ese proceso, hasta que cerramos y nos despedimos, pero hasta que yo pude transitar todo ese tema tan difícil ¿no? (Abeba, 53 años).

Los marcajes que dejaron la pérdida de sus seres queridos en las participantes y que afectaron sus recursos cognitivos, psíquicos, emocionales y simbólicos; pudieron disminuir con el acompañamiento terapéutico. Dicha estrategia ha sido empleada por varias de las mujeres de este estudio con lo que pudieron salir delante de sus situaciones dolorosas. En cuanto a los sucesos del ámbito profesional que resultaron coyunturales para las mujeres de la segunda generación, en algunos casos ocurrieron desde cuando tuvieron acercamiento a la UAM incluso como alumnas, porque descubrieron formas de enseñanza que les cambió sus perspectivas acerca de la enseñanza aprendizaje, pudieron trazar su futuro y tuvieron contacto con personas significativas que influyeron en su desarrollo profesional.

Algo que ha sido un marcaje en mi vida, fue haber entrado en la UAM y encontrar ahí a mis mejores amigas que me invitaron a trabajar con ellas más adelante y por las que alcancé la plaza. La UAM me cambió la vida (Abeba, 53 años).

Mi ingreso a la universidad, a la UAM, ni siquiera como trabajadora sino desde la licenciatura, por todo lo que de ahí se derivó. A la intuición de mi hermano para que yo estudiara aquí, porque gracias a su intuición, pues me delineó la vida ¿no? (Gloria, 51 años).

Para mí ingresar al doctorado en la UAM fue algo que me cambió la vida. Fue lo más pesado que he hecho ¿verdad? Es que, en términos de trabajo, el reto que asume uno. Cuando hice el doctorado platicaba con mi asesor y se reía él ¿no? Yo lo veía cada mes en un profesor de Francia, es un profesor invitado y pues muy estricto ¿no? pero también me encantó de él que fuera una persona excelente. Pero siempre me decía “tiene errores, está mal” y sí, de repente me desanimaba mucho y yo aventaba mi trabajo y decía “ya no voy a hacer nada”, “ya no quiero hacer nada, ya me enfadé”, pero a los quince días otra vez agarraba las cosas ¿no? Mi director me enseñó mucho, me cambió la vida ¿no? en la parte académica ¿no? Me puso el reto y lo afronté. Me tardé, en lugar de los 4 años me tardé 6 años, dos más, pero aprendí, me corregía las comas, fue increíble ¿no? Me decía “pues usted no sabe escribir, le falta esto”. Eso fue muy importante para mí. eso que es tan básico (Natalia, 55 años).

Las experiencias coyunturales de las mujeres de la segunda generación con frecuencia estuvieron relacionadas con su vida privada. La llegada de sus hijos, para quienes fueron madres, fue algo que les marcó la vida como mujeres y personas. Quienes tuvieron la experiencia de las pérdidas por defunción de sus seres cercanos, les acarreó procesos de duelo que en algunos casos perduró por décadas. En cuanto al ámbito profesional, de las

experiencias con un marcaje profundo en sus trayectorias, se refirieron al vínculo con la UAM, desde que ingresaron a la institución como alumnas. Por otro lado, las participantes también han tenido experiencias significativas en su vida a partir de su nombramiento como profesoras investigadoras de la UAM, las cuales se describen a continuación, lo mismo que la forma en que se proyectan hacia el futuro.

6.2.2.1 Las experiencias del momento actual y sus planes futuros

A partir del nombramiento como profesoras-investigadoras de tiempo completo, para algunas de las participantes, su prioridad han sido sus alumnos, interactuar con ellos de una manera más humana, comprensiva y de estar alertas a sus necesidades. Se sentirían decepcionadas de sí mismas si en algún momento dejaran de priorizar a sus alumnos, de esforzarse por preparar las clases, tanto como si dejaran descuidaran las labores del trabajo del ámbito privado como la crianza, la pareja y los trabajos domésticos.

Yo creo que mi mayor temor siempre ha sido desde que obtuve la definitividad, de no lograr empatía con los estudiantes y caer en las lógicas del descuido con ellos. Eso sí me da terror. Tengo muchos compañeros que operan bajo esa lógica y no me quisiera convertir en algo así. No eso es prioritario para mí. A veces me hago bolas, entre las niñas, la casa, la pareja, a veces ya no son tres sino cuatro jornadas, pero me gusta (Gloria, 51 años).

A estas mujeres también les ha sido agradable interactuar con sus colegas varones cuando pueden sostener diálogos horizontales y recíprocos acerca de temas que les preocupan. Debatir sobre situaciones en las que no están de acuerdo y aprender de sus conocimientos. En el sentido opuesto, también les ha resultado desagradable tener que relacionarse con compañeros que se involucran en situaciones políticas y competitivas, utilizando estrategias que pueden perjudicar a los demás o se comportan de manera poco ética.

Trabajar con compañeras y compañeros que son interlocutores, que tienen preocupaciones, con quien puedes dialogar y debatir, que te pueden contar sobre las cosas que están haciendo; eso te abre el panorama y aprendes. Eso es padre, lo que no me gusta es esa parte que te digo, competitiva, mezquina, que se da en esa dimensión muy política en el peor de los sentidos ¿no? (Juanita, 49 años).

Para varias académicas la docencia es la actividad que más les gusta, aunque sea mayormente demandante en comparación a la investigación. Dicha selección obedece a que, como mujeres, han sido difícilmente aceptadas en los posgrados. El trato de los colegas para con ellas es hostil, puesto que, desde una visión machista y sexista, invisibilizan la trayectoria

académica de estas participantes, minimizan sus capacidades, logros y aportaciones al conocimiento frente a una trayectoria masculina. Estas entrevistadas se sienten enjuiciadas por parte de sus pares quienes creen que han obtenido su lugar en la universidad por influencia de alguien más. Esos favoritismos son comunes en los posgrados a los que se puede acceder siempre y cuando quien desee formar parte de estos, siga con los lineamientos que le indiquen algunos grupos académicos.

Después de todo lo que batallé, para tener un cierto prestigio y reconocimiento en Guadalajara y de haber ganado todo por mí misma, por mi trabajo, llegó aquí y esa otra cuestión que sí me parece bien difícil, es que aquí todo mundo cree que yo estoy aquí por mi marido, y no por mí. No sé si eso mismo pase con los hombres, con los esposos como con las mujeres de que no te creen que eres capaz, inteligente; creen que estás ahí porque él movió sus influencias, ignoran todo de tu vida, pero te califican inmediatamente ¿no? Entonces a pesar de que tengo mis espacios con mi amiga y con grupos de colegas con los que he construido rápidamente una posición, pues, esa parte pesa mucho ¿no? Sobre todo, las mafias de los posgrados, para que te acepten en esos grupos cerrados, tienes que hacer y dejar de hacer muchas cosas. Me está gustando más la docencia, aunque es pesadísima, pero en la investigación, ahí hay mucho amiguismo (Daniela, 54 años).

Algunos grupos de académicos pueden decidir quiénes entran o no a la universidad. Para algunas participantes, aquellas personas que no pertenecen a estos grupos tienen dificultades tanto para ingresar como para desarrollarse profesionalmente en la universidad; como ocurrió con otras entrevistadas quienes fueron tratadas abiertamente como entrometidas y disruptivas por ganar una plaza que estaba perfilada para alguien más. El hecho de que estas ellas fueran consideradas “una piedra en el zapato”, una molestia; les resultó tan amenazante, que prefirieron cambiarse de Unidad para concursar por una plaza y explorar otros ambientes.

Me dijo, “¡Ah!, sí ya sé quién eres y te quiero decir que te has vuelto una piedra en mi zapato” Así me recibió, dice “porque esa plaza que tú ganaste era para un alumno mío porque tenemos un proyecto muy importante y tú viniste a meterte y a romper nuestro proyecto” jajaja. Yo dije “¿qué onda?” y era por una temporal y ahí es cuando me empezó a odiar y ya. No me dejó entrar a una definitiva nunca, allá en Azcapotzalco, esa fue la razón por las que vine a Xochimilco (Grecia, 57 años).

Varias académicas mencionaron que en la universidad existen profesoras y profesores valiosos que les gusta trabajar de manera honesta, libre y comprometida con la institución, que no encajan con quienes anteponen sus intereses económicos por sobre la labor académica. Es decir, para estas participantes, existen profesores que de manera personal o en grupo, llevan a cabo actividades que les permita conseguir los puntajes que requieren para conservar los privilegios que se obtienen con los programas de estímulos económicos. Algunas entrevistadas también coinciden en que dichos incentivos no solo son una vía

utilizada para distribuir de manera diferenciada los recursos, sino que acentúan los rangos entre la comunidad académica en donde las mujeres son todavía más excluidas.

Así como hay gente muy valiosa en la universidad, también hay otros que hacen plagios y sí saben muy bien cómo armar toda una maquinaria para producir papers, maquilar papers y poner a los alumnos a trabajar para ellos ¿no? Esos grupos son los que tienen la voz, los recursos y que no te dejan entrar a menos que seas parte de lo mismo y que aceptes esas prácticas ¿no? Pues existimos muchas personas en la universidad, que no las aceptamos y por eso andamos como estrellas distantes o perdidas. Gente que no nos gusta trabajar por lealtad, sino por libertad. Esas prácticas inapropiadas, de esos grupos, son los efectos no deseados de los incentivos que tenemos ¿no? Imagínate, había profesores que tenían 120 tesis y no daban ni una sola clase en licenciatura. Con ese trabajo ganaban todas las becas, pero mi jefa y yo la secundo, hizo cambios y ahora la odian, porque la gente que tiene todos los recursos no quiere que las cosas cambien (Daniela, 54 años).

Si decides no quedarte solo con la docencia en la licenciatura, sino hacer docencia en posgrado, entras a una rebatinga de aquellas porque, por ejemplo, los que ya están metidos en lógicas SNI pues están clavadísimos y son los que se quedan con más asesores, más doctorantes bajo su dirección, por ejemplo ¿no? Claramente se mercantiliza el trabajo y no es tan fácil que no entres en esa lógica. O sea, yo no quiero, no me interesa, no voy a aplicar, pero ahí andan “por favor, Gloria, el posgrado está metido en problemas, porque cada vez tenemos menos SNI”. Yo digo que “no quiero, no me interesa, me choca” y ellos “pero ¿por qué?”. Porque eso es un clasismo, empiezan los académicos de más rango, luego los de medio y luego los otros, pero ahora, ya son puros hombres, no hay una sola directora, todos son hombres; la cosa está clarísima (Gloria, 51 años).

Como sea visto, para varias de las académicas, esta mercantilización del trabajo académico y del conocimiento, es en parte producto del sistema de estímulos y becas, que obliga a la planta académica a arrebatarse a los recursos-alumnos. A lo que se suma el hecho de que son los varones quienes claramente están en la cúspide en cuanto a rangos en la universidad. Sin embargo, en cada una de las jerarquías universitarias, los varones reproducen esas formas grupales de involucrar presionar y de castigar a quienes no acceden a sus demandas. Es decir, algunas académicas se han sentido castigadas por sus colegas por medio de denostaciones y exclusiones de los eventos académicos que estos organizan, porque no accedieron a incurrir en irregularidades institucionales en beneficio de ellos. Basta incluso con que los varones se sientan amenazados en sus funciones por las participantes para que actúen en contra de ellas.

Hace tiempo tuve un conflicto con un profesor porque no accedí a una irregularidad institucional respecto a suministrarle un recurso humano que yo solicité a mi nombre bajo su recomendación. Como que él quería congraciarse con la chica, pero como yo solicité el recurso, yo me apoyé en el trabajo de la joven. El compañero se molestó y hablaba mal de mí con otro compañero. Hablé con ambos para aclarar la situación y todo quedó en paz. Pero la forma en que me reprendió fue que ya no me volvió a invitar a ninguno de los eventos académicos que realizaba, esa fue la forma en que tomó represalias conmigo. Cerrarme las puertas, digo es la forma en que él tiene de ver al mundo (Natalia, 55 años).

Yo creo que estaba en un lugar que no era el suyo y cuando yo entré se sintió muy amenazado. Creo que ese fue el problema, ¿no? Entonces siempre hablaba mal de mí con mis alumnos. Cosas muy desagradables, ni siquiera me conocía ¿no? Un cuate muy extraño (Lilith, 54 años).

Varias de las participantes están convencidas de que la universidad es un espacio en donde se siguen pautas en las que se preservan los privilegios de los hombres. Si bien consideran que hay cada vez más mujeres quienes con su trabajo están sosteniendo la dinámica académica; existe la idea de que los varones siguen acaparando los cargos de decisión que fortalecen a su vez a sus directrices. Cuestionan también la construcción del conocimiento universitario en el sentido de que desvaloriza el trabajo que realizan mayoritariamente las académicas como la docencia y la intervención con las organizaciones, que requiere de tiempo presencial y esfuerzo pero que no genera puntos como lo hacen los artículos.

La brecha de género se hace más profunda dentro del tabulador universitario, porque las mujeres siguen realizando el trabajo administrativo, que si bien lo asumen como un compromiso retributivo y recíproco al bien de la comunidad del posgrado o licenciatura; también facilita de nuevo que los académicos varones se dediquen mayormente a escribir y/u ocupen cargos de decisión. Para algunas participantes no es lo mismo ser académicos que académicas y jamás será igual ser investigadora que investigador porque siendo los varones quienes diseñan, preservan y refuerzan los parámetros machistas que hay en la universidad, las mujeres tienen menos ventajas en la práctica académica; además, tienen la doble carga de trabajo en el espacio doméstico y generalmente menos recursos económicos. Los profesores-investigadores, son los que realizan actividades de mayor prestigio, tienen por su condición de varones académicos, mejores privilegios económicos y la posibilidad de tener una mujer en casa o los recursos económicos para contratar a personal doméstico que los atiendan.

Tendríamos que pensar de otra manera la academia. A lo mejor estoy inventado, pero me da la idea de que los académicos varones tienen privilegios y ciertas posiciones. Aunque ahora hay más mujeres que sostienen la dinámica académica, los hombres siguen haciendo como su pauta, su dirección, yo creo que ahí tenemos que dar un giro en nuestra forma de interacción con los mismos esquemas, yo veo una universidad muy burocratizada, excesivamente. Además, no es lo mismo ser profesora que profesor. Incluso para la publicación de artículos. Es una condición totalmente diferente. Todo ha sido un equívoco. Más que escribir, es intervenir, estar en las problemáticas, trabajar en las organizaciones y esas experiencias no te dan tantos puntos, pero sí te dan mucha experiencia. Es decir, hay parámetros en la universidad muy machistas. Muchos de mis compañeros varones escriben tanto, que ellos llegan y ya les sirven la sopa, ¿dime?, si yo tengo que llegar a picar la verdura a mi casa. Yo no sé las académicas que tienen hijos pequeños, digo ¡dios de mi vida! (Abeba, 53 años).

Lo comento a menudo con mi amiga “a nosotras nos toca hacer el tequio” ¿no? Cuando nos toca hacernos cargo del trabajo de gestión, porque no toda la vida puedes estar diciendo “yo no” porque también es cierto que hay necesidad de reciprocidad y de trabajo colectivo. Hay que hacerlo ¿no? Por

ejemplo, la coordinación de la maestría ¿no? Si decides ser doctor y además ser el hombre que da teoría es como parte de una misma cosa. Yo no me canso de decir Claudia que nunca es lo mismo ser investigadora que ser investigadora, jamás es lo mismo ser académico que ser académica. Porque evidentemente se siguen produciendo todas estas formas patriarcales. Es difícil, es muy agotador emocionalmente, porque tienes que estar todo el tiempo en ese juego de fuerzas ¿no? Mis profesores que ahora son mis compañeros me llevan mucha ventaja porque pertenecen a una generación donde es fácil preparar una clase teórica porque tienen su vida doméstica super resuelta, todo les hacen porque es el hombre que trabaja y si no lo atiende la esposa, lo atienden todo el servicio doméstico que tienen ¿no? (Gloria, 51 años).

Las académicas expresan sentirse agotadas emocionalmente, porque para ellas es difícil estar en medio del juego de fuerzas entre los privilegios varoniles y el trabajo no valorado de las mujeres, quienes tienen, por lo tanto, dificultad para poder laborar de manera horizontal con sus colegas hombres cuyas creencias machistas son las que delinear la forma de estar y ver el mundo. En este sentido, varias de estas mujeres están preocupadas porque debido a los privilegios masculinos, sean los hombres quienes en la universidad atiendan las situaciones de violencia que ocurren en contra de las mujeres.

Varias de las académicas consideran que sólo desde las mujeres se puede construir una universidad más sensible, donde sean ellas mismas quienes escuchen a otras mujeres que han sido o que son víctimas del machismo y la misoginia, de la denostación con la que son tratadas por los hombres quienes además ponen en duda sus capacidades intelectuales. Que sean las mujeres quienes acompañen y pongan remedio a las agresiones físicas con carga sexual y verbales hechas por los varones que ocurren dentro y fuera de la universidad. Porque de lo contrario, es decir, si siguen siendo ellos quienes se encarguen de atender los casos de violencia sexual contra las mujeres, las cosas no van a cambiar en la universidad.

La universidad es un lugar de privilegio y cuando las cosas se construyen desde abajo, son mejores; ver que en los puestos administrativos hay puros señores, te preocupa, porque los hombres crecieron con privilegios y no tienen la sensibilidad para atender situaciones de género. Yo misma no me sentiría cómoda para denunciar una violencia, hombres escuchando lo que hacen otros hombres. ¡está cañón! Es que es increíble el nivel de machismo y misoginia, aparte el cinismo, desde el lenguaje, la forma en que se expresan de nosotras, denostándonos, poniendo en duda nuestras capacidades (...), los toqueteos, las frases en doble sentido, que te quieren besar. Bueno, me ha tocado ver a las chavas que llegan mal a la universidad porque en el transporte público las tocaron, hay a quienes se le fueron encima, eso es muy fuerte ¿no? es algo que afecta y que sigue afectando (Juanita, 49 años).

Mira, a mí me ha tocado ver a una chica llorando en el pasillo porque un profesor quiso abusar de ella. Yo le dije que denunciara y que yo la apoyaba, pero no quiso, tal vez por la vergüenza de que sus compañeros se enteraran y que no pasara nada. Es que esto es así. También me ha tocado estar en las evaluaciones donde las mujeres se oponen a que se contrate de nuevo a profesores que acosan. Es que no pasa nada, hay muchas jóvenes que denuncian a los profesores porque citan a las alumnas afuera de la universidad, este caso de intento de abuso en las instituciones y también las persiguen; la chica que denunció fue porque el profesor la siguió al deportivo que está enfrente de la universidad y se le

presentó en la alberca. Hace falta conciencia, un trabajo en donde las mujeres también denuncien, porque si no lo hacen, las denuncias no proceden, una hace lo que puede, pero si no hay evidencia de ellas, no pasa nada (Natalia, 55 años).

Para estas académicas, la única forma de erradicar o minimizar dichas acciones de violencia es a través de una colaboración estrecha entre las mujeres de todos los sectores universitarios. Como se ha dicho, las mujeres tienen que estar a cargo de las instancias de atención a las víctimas de violencia sexual, para que aquellas mujeres afectadas se sientan en confianza de denunciar y no les de vergüenza que sus compañeros se enteren de lo que les pase porque no quedará impune. En este sentido, las integrantes de esta generación reconocen que son las jóvenes las que están enseñándonos y reeducándonos a todas las demás para dejar de naturalizar conductas violentas. Reconocen al trabajo que están haciendo las generaciones nuevas, tienen unos lentes con los que pueden ver mejor las cosas y poner atención para discriminar lo que la violencia contra las mujeres no es normal.

Yo creo que las manifestaciones de violencia sí se van a aminorar, pero sobre todo en las nuevas generaciones que están empujando con todo ¿no? Yo creo que esta cuestión del protocolo, de las instancias para prevenir y para erradicar la violencia de género son resultado de la presión juvenil. Vienen empujando fuertísimo, nos están enseñando, reeducando, ahora podemos ver algo que antes no veíamos como la violencia machista. La veíamos como normalidad y de repente, tienes mejores anteojos que te hacen ver mejor todo ¿no? Lo digo por mí misma, porque hay cosas que veo como naturales y de repente pongo más atención y digo no, esto no es natural ¿no? Entonces es un proceso de cambio, de las chavas, de las nuevas generaciones; también aprendo muchísimo de ellas porque están puntualizando, problemas y violencias que otras generaciones no veíamos, porque de verdad, fue tan normalizado todo (Juanita, 49 años. Segunda generación).

Algunas entrevistadas considera que, así como el trabajo en conjunto puede erradicar o aminorar la violencia contra las mujeres en el espacio universitario; también reconocen que es en colaboración de la comunidad universitaria que se puede lograr que la UAM pueda llevar a cabo el compromiso social de resolver el problema de la demanda de la matrícula estudiantil. Una forma de lograr ambos propósitos es acabar con las prácticas discrecionales que no abonan positivamente en la mejora de las prácticas sustantivas propias de la docencia y la investigación. La otra vía es darle voz a las mujeres para que expresen sus pensamientos, sus aportaciones, sus experiencias para que como comunidad podamos dialogar desde la horizontalidad con la cultura patriarcal en la que fuimos formadas.

Todos tenemos que hacer un esfuerzo en la universidad para acabar con estas prácticas discrecionales, porque esas prácticas no están impulsando una mejora en la práctica sustantiva de la docencia y la investigación (Daniela, 54 años).

Hay muchas cosas que deben cambiarse, estamos matando a la gallina de los huevos de oro porque debemos ser comprometidos para trabajar nosotras y la universidad ampliar la infraestructura para atender la demanda de la matrícula estudiantil (Grecia, 57 año).

Lo que te puedo decir es que seguiré trabajando la escritura de las mujeres, porque su pensamiento es importantísimo. En eso vamos tarde culturalmente, así que hay que incluir ese pensamiento y esa literatura de mujeres en programas que eran estrictamente de varones. Eso es lo que trabajo, es lo que busco hacer desde mi trinchera. Para que así podamos dialogar con esa cultura en la cual yo fui formada, la de los varones. Así es como me veo, es lo que puedo hacer desde aquí (Lilith, 54 años).

En cuanto a la forma en que la pandemia que se vive a nivel mundial por el SARS-CoV-2⁴³, ha impactado la biografía de algunas de las participantes de esta generación, esto ha conllevado a cambios en diversas rutinas realizadas en el exterior y si bien para ellas el trabajo tanto doméstico como profesional ha incrementado, también ha provocado que hagan un replanteamiento acerca de sus prioridades actuales y a futuro.

⁴³ La Covid-19 es una enfermedad infecciosa causada por un tipo de coronavirus el SARS-Cov-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Corona Virus número 2) que se descubrió a finales del 2019 en la ciudad de Wuhan, en China (Domínguez & Amador, 2020). Después de su rápida propagación a otras ciudades de ese país oriental y luego a otros países y continentes, en marzo del 2020, la OMS determinó que se trataba de una pandemia (OPS, 2020). La sintomatología es parecida a un resfriado común, pero con fiebre, tos seca, cansancio como características generales, dado que ese tipo de coronavirus siendo una cápsula inerte de material genético de RNA, tiene la facultad de mutar, igual que una gripe, pero con consecuencias que pueden ser fatales como la dificultad para respirar, neumonía, deficiencia renal, entre otras (Domínguez & Amador, 2020). Para febrero del 2020, varios países entre ellos Italia y Corea del Sur anunciaron que se encontraban en alerta máxima por la prevalencia de contagios. Lo que coincide con una salida previa de cientos de miles de chinos que festejaron su Año Lunar el 25 de enero en diversos países, entre ellos Corea del Sur y Japón. En México, los primeros casos se contagiaron en un congreso al que asistieron en Italia (Poy, Muñoz & Martínez, 2020). Después del incremento de los casos de Covid-19, el gobierno mexicano puso en marcha “La Jornada Nacional de Sana Distancia” que comenzó en marzo del 2020 con lo que se reducirían los contagios. Se suspendieron las clases por un mes y las actividades no esenciales. Hubo cancelación de los eventos masivos, y se le pidió a la población evitar las aglomeraciones, aislarse en sus casas, mantener un alejamiento físico para proteger a los adultos mayores. Esto como medida preventiva dado que todavía no se llegaba a la fase de transmisión del virus (Encino, 2020).

El 24 de diciembre del 2020, comenzó la campaña de vacunación de forma escalonada en México, los primeros en vacunarse fueron los y las empleadas del sector salud y posteriormente los adultos mayores, luego se fueron cubriendo las distintas edades La jornada, 2020b). Después de varios meses de aislamiento (casi año y medio de forma parcial) en mayo del 2022, la Jefa del gobierno de la Ciudad de México anunció que partir de ese mes, el semáforo regresaría a verde por lo que se podrían realizar todas las actividades sin ninguna restricción. Hizo un llamado a los sectores educativos incluidas las universidades a los corporativos y a todos los que ejercen actividades comerciales y de servicios a regresar a la normalidad. Agregó la importancia de seguir cuidándonos, pero también que es importante reactivar la economía. Mención que se mantendrían dos sedes de vacunación para atender a los rezagados de la cuarta vacuna contra el Covid-19. Estas medidas se tomaron porque hasta ese momento, el número de enfermos en los hospitales había descendido a 739 hospitalizados por covid-19 (González, 2022). De manera global, hasta el momento en el que escribí estas líneas (22 de mayo del 2022), el recuento de las consecuencias humanas por la pandemia por el SARSCov-2 fueron 390, 516 Casos Acumulados, de los cuales hubo 43, 680 defunciones y 248, 941 casos recuperados (UNAM, 2022).

Para varias mujeres este tiempo de resguardo las ha puesto a meditar acerca de los años que les falta por trabajar antes de jubilarse y también se han cuestionado si pueden dedicarse a otra actividad que les ha apasionado que no han ejercido. Para otras entrevistadas, la reflexión se enfocó en la necesidad de priorizar sus actividades vitales dentro de las que se encuentran poner límites entre sus necesidades personales y las demandas del espacio académico.

Fíjate que ahorita es un es un momento donde la pregunta que a veces me he estado haciendo es “¿quiero jubilarme pronto o no?” En algún momento pensé sí, me quiero jubilar para hacer otras cosas ¿no? Pero a raíz de la pandemia he dicho “bueno, pero si estoy todavía en condición física y mental para hacerlo ¿por qué no seguir trabajando y aparte poder viajar cuando pueda hacerlo?” ¿no? Estoy como en ese dilema, todavía no sé si realmente quiero seguir trabajando hasta los 75 años como algunos de mis colegas, o quiero pasar mi etapa de vejez de otra forma. También he pensado que me quiero hacer mi práctica clínica con niños y con niñas ¿no? Siempre me gustó dije, “bueno, ¿porque no podría hacerlo?” Eso es en lo que estoy pensando ahorita (Abeba, 53 años).

Tenía que pasar esta pandemia para terminar mi tesis de doctorado, me gustó mucho como quedó, recibí muy buenos comentarios. Estoy en un muy buen momento para promoverme, tener un mejor sueldo y muchas cosas que había dejado en último lugar. Este resguardo me ha servido para ver que tengo que situarme, establecer prioridades, darme espacio a mí misma y defender mis actividades como el ejercicio y otros temas que complementan lo académico. Es importante mantener un equilibrio en lo que escribo, mi docencia e investigación, porque como profes queremos ser incondicionales con los chavos y ahora en tiempos de pandemia yo lo veo, un domingo en la noche me escribe un chavo “ay, le acabó de mandar una investigación ¿lo podemos comentar mañana a las 8 de la mañana?” y yo, “a ver, es domingo ¿tú crees que yo sólo estoy esperando para leer tus 40 páginas de avances? Debemos poner límites en los tiempos, eso redundaría en una mejor atención y relación con los chavos porque para mí la docencia es lo más importante. Con la pandemia todo se ha multiplicado a veces hasta el cansancio, aunque esos espacios de relación con las amigas son vitales, con la pareja, con la actividad física ¿no? Es importante buscar actividades que nos permitan catalizar o relajar un poco la tensión que implica la actividad universitaria, porque es bien padre, apasionante pero también puede ser muy estresante. Yo me veo con una planificación en mi vida, de una manera sabia, yo estoy en psicoanálisis y es también un espacio al que le doy mucho privilegio (Juanita, 49 años).

Dentro de los acontecimientos que hicieron un marcaje en la vida de varias integrantes de esta generación, se encuentran, las relaciones de pareja y/o los decesos de personas cercanas. Quienes decidieron tener hijos hicieron una reorganización de sus prioridades y tomaron conciencia de quienes eran como mujeres y de la realidad que les rodea. La mayoría de las participantes coincidieron en que la maternidad está infravalorada socialmente, lo que menoscaba el esfuerzo que conlleva para las mujeres ser madres y trabajadoras. Subrayaron que la maternidad debe ejercerse de manera libre sin la influencia de los estereotipos y roles patriarcales. Una de las estrategias que llevaron a cabo aquellas mujeres que vivieron hitos negativos, fue la de recibir apoyo terapéutico para poder trascender los efectos de dichas experiencias dolorosas con los que vivieron por varios años.

Las experiencias significativas que describió este grupo de mujeres, se refieren a su contratación como profesoras investigadoras de tiempo completo; el gusto por la docencia y el compromiso que para ellas significa priorizar el trato empático con las y los alumnos. Respecto a las vivencias desagradables está el hecho de tener que enfrentarse a colegas y a grupos de académicos que en algún momento de su trayectoria laboral les impidió tanto ingresar a la UAM como la participación en los posgrados. También han tenido que alejarse de la sinergia de dichos grupos que trabajan en su beneficio y que solo aceptan a académicos que quieran someterse a las reglas internas del grupo caracterizadas por velar por sus propios intereses. En otros casos, las participantes han tenido que resistir a la presión que dichos grupos hacen para sumar su fuerza de trabajo en su beneficio.

Se destaca el sistema patriarcal que por un lado mercantiliza tanto el trabajo como el conocimiento producido por la planta académica, a través de una maquinaria de papers que necesita para su funcionamiento de la materia prima que son los alumnos y sus conocimientos. Este mismo sistema patriarcal está presente en la distribución de los puestos de representación y los administrativos que son ocupados por varones y mujeres respectivamente, lo que les facilita a los primeros, mantener sus privilegios. En ese sentido, las participantes están preocupadas que sean los hombres quienes ocupen las instancias creadas para denunciar los casos de violencia sexual contra las mujeres.

Finalmente, las participantes señalan que debe haber un fuerte compromiso como comunidad UAM, para lograr que la institución pueda administrar mejor sus recursos y con ello solventar los problemas de la matrícula estudiantil que se queda sin oportunidad para estudiar una licenciatura. Por otro lado, también es necesario que, las mujeres, cambien el modo de ver a la estructura universitaria y se unan para terminar con las prácticas discrecionales que afectan a la voz de la mujer que ha sido callada a lo largo del tiempo. De tal manera que, trabajando desde el pensamiento de las mujeres, es como se puede revertir y erradicar las prácticas patriarcales de desigualdad que nos afecta a todas.

6.2.3 La tercera generación

Dentro de las experiencias coyunturales que tuvieron varias mujeres de la tercera generación fue la obtención de la definitividad en la UAM porque a partir de entonces, se sintieron estables económicamente y seguras para concretar sus proyectos académicos. La conclusión

de los estudios de doctorado permitió a algunas de las participantes obtener la aprobación de sus padres respecto a sus elecciones profesionales. Dentro de los eventos con mayor impacto en su vida, estos se relacionaron con la pareja, las defunciones y la maternidad. Quienes decidieron ser madres, por ejemplo, al momento de estar en contacto con sus hijos/as, se sintieron impactadas, porque se confrontaron a las creencias sociales de que deberían amar a sus hijos apenas nacieran, cuando para ellas, el vínculo amoroso se fue construyendo al pasar el tiempo mientras se fueron habituando a su nueva responsabilidad de los cuidados de una persona a la que no conocían. La crianza fue dura por el esfuerzo que conllevan los cuidados, los desvelos y la imposibilidad de retomar sus rutinas anteriores a la maternidad. Con el paso del tiempo, la maternidad y la convivencia con sus hijos cobraron un valor incalculable.

Por supuesto el nacimiento de mis hijos ¿no? es algo muy choteado ¿no? yo los planeé tener durante el doctorado. Para mí fue un impacto porque yo, por ejemplo, era muy dormilona y cuando me los dan y me dicen “ya no vas a poder dormir esta noche porque tú pediste alojamiento conjunto” digo “pero ¿cómo?” “Tener a alguien que todavía no conoces y ¿ya lo tienes que querer?” A ver, ¡espérame! nunca lo había visto ¿no? Pero eso marcó mi vida. Conforme fui conviviendo con ellos te vas enamorando y los vas queriendo. Pero en verdad fue un impacto para mí ¿no? tenerlos y sobre todo con la primera, dices pues ¿y esto? Todo el mundo dice que “los vas a amar desde el primer momento” y tú dices, pero “y luego ya no voy a poder dormir y cambiar los pañales y tengo que dejar de hacer todas mis cosas y no dormir durante quién sabe cuántos meses y años”. Pues eso también fue muy duro ¿no? pero muy hermoso a la vez, porque, conforme fue pasando el tiempo pues fui descubriendo cosas muy bonitas que, hasta la fecha las sigo viviendo cosas muy hermosas con ellos (Irma, 43 años).

Al respecto de la maternidad, algunas participantes que tuvieron o no hijos, consideraron que esta no es una experiencia necesaria para todas las mujeres como tampoco puede ejercerse únicamente de manera biológica, sino por responsabilidad a través de la adopción. Para otras académicas, la maternidad, se debe ejercer cuando las mujeres quieran y consideren que existen las condiciones y la pareja adecuada para ello. Puesto que es decisión de la mujer tener hijos por voluntad propia y no por la presión social; lo mismo cuando tenga que decidir sobre la interrupción del embarazo.

Yo por ejemplo tuve un aborto antes, o sea, me embaracé a los 23 años y yo ahí tuve clarísimo que yo no quería ser mamá ¿no? Ni quería ser mamá, ni quería con ese novio, ni quería en ese momento. Yo sí creo que la maternidad debe ser una cosa decidida. También comprendo que hay mujeres que no lo decidieron, que llega y que de todos modos lo arropan y lo llevan y está bien ¿no? Tampoco hay que estigmatizar esa otra posibilidad ¿no? pero sí creo que cuando menos debe haber las mejores condiciones y los menos prejuicios para que pudiéramos ejercerla con libertad. Yo fui mamá a los 35 años, pero me acuerdo de que ya la presión social y familiar era mucha ¿no? como “¿por qué no tienes un hijo? ¿y cuándo vas a tener un hijo?” y yo creo que todo eso es lo que hay que eliminar ¿no? Porque todas tenemos libertad de querer o no querer, o de querer cuando se nos dé la gana ¿no? (Diana, 41 años).

Pienso que, para ser madre, debería primero poder hacerme cargo de mí y se me mueren hasta las plantitas. A mí me gusta cuidar a mis padres, pero no sé. No me veo como mamá, si en algún punto decidiera tener un hijo, adoptaría a uno de los que hay que están abandonados. Por el momento eso no define quien soy (Lola, 45 años).

Para algunas de entrevistadas, la defunción de sus seres queridos fue un hito. En algunos de los casos, dichas pérdidas llevaron a estas mujeres a estados anímicos depresivos de los que no pudieron salir de manera personal sino con ayuda farmacológica y terapéutica, porque fallecieron personas cercanas con una diferencia de tiempo muy corta, lo que intensificó su sufrimiento. En otros casos, dichas muertes conllevaron distanciamientos familiares que dejaron en las participantes un profundo sentimiento de orfandad con el que siguen viviendo. Cabe resaltar que, como estrategias que se han seguido en otras biografías que también perdieron a seres queridos durante la adultez, fue buscar apoyo tanto psicológico como de personas cercanas para poder superar el duelo de las pérdidas. Dicho apoyo ha sido fundamental para que estas participantes, pudieran salir adelante.

Murió mi amigo y mi tío por 15 días de diferencia. Fue brutal. Así, brutal. Ve, todavía me sigue afectando, caí en una depresión severa. Fui a terapia, pero de plano tuve que ir con el psiquiatra, porque para mí no fue suficiente. Pero, ahí la llevo, al menos la depresión está controlada, pero, todavía me afecta (Ana, 37 años).

Indudablemente la muerte de mi padre fue para mí la gran pérdida, pues, no sé. Fue una cuestión, él tuvo cáncer y sabíamos que iba a morir. Desde el primer día que le dio cáncer nos dijeron “se va a morir” ¿no? Eso nos dijeron y bueno, pues lo fuimos como preparando, aunque nunca está una listo para que se muera alguien ¿no? Cuando él murió, además la familia se separó, yo perdí entonces a mi madre y a mis hermanos. Jamás los volvía ver. Ahora mi familia son mis hijos, mis amistades y mis compañeros de trabajo (Irma, 43 años).

En cuanto a las experiencias coyunturales que vivieron las participantes relacionadas al ámbito profesional, éstas coincidieron con la conclusión del doctorado, la contratación definitiva en la UAM y la salida de la casa de sus padres para vivir de manera independiente en unión libre con sus parejas o como solteras. Para estas participantes, desapegarse de sus padres y vivir lejos de su familia significó hacerse responsables de sí mismas y encontrar la paz lejos de las tensiones de su grupo de origen.

Cuando hice mi examen de grado fue muy padre, me dieron mención honorífica. Haces disertación impecable y cuando te dicen que pasaste el examen, dicen que lo pasaste con mención honorífica. Yo pienso que para mis papás fue padre porque yo siempre les decía “es que estoy estudiando” y no te creen ¿no? Te dicen “nomás está flojeando, viendo la computadora”. Pero ya cuando ven lo que aprendiste y lo que te preguntan pues es padre... (...) ... luego me vine a vivir sola aquí a la UAM, jay, imagínate hasta los 40 años con mis papás! Entonces me significó desapegarme de ellos y tener una vida, tranquila, más serena, más conmigo misma, con menos tensiones familiares. Incluso, cuando voy

a mi casa (de mis papás) ahora ya no soporto estar mucho tiempo porque mi casa es como mi paz interior (Luna Lunera, 43 años).

Por otro lado, la defensa de su examen de doctorado les permitió conseguir la credibilidad de sus padres quienes no confiaron en que el desempeño y aprendizaje de las participantes obtendría incluso mención honorífica.

6.2.3.1 Las experiencias del momento actual y sus planes futuros

Para estas mujeres, formar parte de la planta académica de la UAM, con el doctorado, les dio un estatus que no habían logrado sin el grado escolar y en ocasiones con el nombramiento definitivo, dado que ambos son elementos de inclusión o exclusión en algunos grupos de trabajo universitario. Así, ellas consideran que trabajar en la UAM de manera permanente fue como “sacarse la lotería”, después de haber trabajado mucho para obtenerlo.

¡Fue como ganarme la lotería! O sea ¡imagínate! Todo el esfuerzo, el trabajo de tantos años. La lucha que enfrenté por defender mi nombramiento. ¡Fue una situación maravillosa! (Irma, 43 años). Cuando terminé el doctorado fue así de ¡guau! Fue uno de los logros más grandes de mi vida, entre eso y lo de la plaza no sabría cuál de los dos, pero yo creo que el doctorado, porque me costó ¡diez años terminar tan solo la tesis! Me tardé mucho porque tuve que chambear pues me pagaban entre tres y cuatro pesos en la UAM como profe temporal en aquel entonces. Ahora ya las cosas son diferentes. “Ya no debo poner peros para no dormir” y tampoco me van a decir “¡ay, como no eres doctora!”, “como no eres titular”. La importancia al título nobiliario. No puedes hacer nada porque hay un montón de frenos. Ya con el doctorado, “a ver, ahora ¿qué, pero me van a poner?”, porque “¡ya!, aquí ya tengo el título. Eso, fue ¡la felicidad del mundo! (Lola, 45 años).

Fue la entrada a la vida académica formalmente. Ganar la plaza de tiempo completo me permitió entender que yo había elegido esto por convicción propia y porque empecé a hacer una idea de mí con mis elecciones plenas, libres y sin imposición de nadie. También porque entendí lo mejor y lo peor que no tenía antes, a pesar de haber sido ayudante, estudiante y doctorante; o sea, es como andar en bici, lo ves y se te antoja, pero hasta que te subes y luego te caes, te das cuenta de que igual que se disfruta duele ser profesora-investigadora (Mariana 43 años).

Algunas académicas consideraron que la definitividad les permitió hacer conciencia de que ese logro se debió a la serie de elecciones que tomaron por sí mismas y sin ninguna imposición. De que dicha contratación indeterminada cambió la vida de estas mujeres de forma positiva y también negativa, pues si bien como profesoras investigadoras de la UAM pudieron experimentarse agradecidas por poder crear, inventar y proponer libremente; también han podido sentirse temerosas e inseguras porque consideran que son susceptibles a equivocarse, porque en ocasiones han sentido que no son capaces para escribir y publicar sus trabajos o salirse de su estado de confort y atreverse a hacer algo diferente.

Estoy muy agradecida con la Universidad. A lo mejor estoy viviendo otra realidad ¿no? Pero espero poder seguir en este espacio que es para mí extraordinario, en verdad. Espero poder seguir creciendo y aprovecharlo realmente. Tenemos todas las libertades, el espacio para crear, para inventar y proponer. Tenemos libertad de cátedra (Irma, 43 años).

Me doy cuenta de que me da miedo el fracaso, cometer errores ¿no? Me da miedo no ser suficientemente apta para ciertas cosas y eso en la vida académica yo sé que de pronto me ha pesado ¿no? Como “no, ese artículo no me va a salir bien porque no sé” ¿no? y entonces, como que algo me empuja y lo hago y, digo, “bueno, no salió tan mal” ¿no? Como que, de un inicio no hay esa confianza, esa certeza, yo no sé si alguien la tenga, pero cuando menos yo así me doy cuenta. También me da miedo hacer otras cosas, salir de mis espacios de confort y de pronto experimentar otras cosas ¿no? creo que es por ahí (Diana, 41 años).

Por otro lado, para varias de las participantes, formar parte de la planta académica de la UAM de tiempo completo e indeterminado, también les acarreó problemas con sus pares académicos quienes las discriminan por su juventud, aspecto físico, estado civil y forma de vestir. Consideran que, como mujeres, además de que las infravaloran debido a su género, la forma en que sus colegas la castigan demostrándoles el rechazo que sienten por ellas es dejándoles los horarios de clase que nadie quiere durante toda la semana y materias diferentes cada trimestre. Ante tales devaluaciones, estas académicas se alejan del grupo de colegas hombres y mujeres y se pierden entre la población estudiantil, ya sea para no ser detectadas por sus pares y/o a modo de rebeldía a las críticas acerca de su aspecto.

Mis compañeros de trabajo siempre hablan mal a mis espaldas, dicen que soy una faltista, pero la verdad es que me voy a espacios donde sé que no están porque no me los quiero encontrar. Me han dicho que no tengo experiencia laboral, que solo egresé y me metí. Se burlan de mí por la edad, porque no estoy casada, por mi apariencia. A mí me gusta mucho arreglarme, pero no lo hago para ir a la UAM, ahí me visto con pantalón de mezclilla, playera y tenis, entre más mal me vea, mejor para ellos para que tengan de qué hablar. Me gusta confundirme entre los alumnos y pasar desapercibida. Se burlan de mí por investigar también, me ponen horarios difíciles, en horas que nadie quiere, a unos les ponen las horas en uno o dos días y a mí diario. Son clases diferentes cada trimestre. Ellos piensan que es un obstáculo, pero realmente no. Si yo fuera hombre y no mujer, sería para ellos (mis colegas) como la promesa académica de la universidad, la gran panacea, sería lo máximo. Todos me felicitarían (Joana, 32 años).

Las profesoras investigadoras de esta generación sienten que, mientras ellas son blanco de críticas misóginas y machistas por parte de sus compañeros profesores, un hombre joven en sus mismas condiciones formativas y laborales, sería reconocido por sus colegas y la institución como una joven promesa de la academia. Resaltan el hecho de que la hostilidad de sus compañeros para con ellas, es porque son mujeres. En el mismo orden de ideas, el incremento de la violencia contra las mujeres en la universidad es considerada por algunas entrevistadas justo como una reacción contra el crecimiento que el género femenino ha

conseguido en los espacios públicos y también porque han cuestionado las desigualdades que experimentan en el espacio doméstico. De manera que la reacción masculina al ver cómo las mujeres se quitan el marcaje de los roles y estereotipos socioculturalmente impuestos, se manifiesta mediante los comentarios sutiles, las críticas abiertas, la discriminación, la violencia física y psicológica y en sus formas más extremas el feminicidio.

Para algunas de las participantes la violencia que han experimentado en las instalaciones de la UAM; ha sido tal, que las ha situado en un estado de indefensión e inseguridad por su integridad, que han tenido que formar redes de apoyo con sus alumnos porque no confían en las instancias universitarias para exponer sus problemas de violencia. Si bien es cierto que se han implementado talleres informativos acerca de lo que es la violencia contra las mujeres y las diversas formas en que se puede manifestar, lo cierto es que hacen falta más medidas para erradicar la violencia y también para dar apoyo y seguimiento a aquellas mujeres que denuncien las agresiones que han sufrido y que se implementen las sanciones correspondientes a los agresores.

Pues sí, tuve varios problemas con una pareja. Fue la primera y pasaron cosas medio feas y me deprimí mucho. [¿te llegó a pegar?] Sí y hubo violencia psicológica, yo no sabía identificar las formas de violencia. Me empecé a dar cuenta y también mis papás y salí de ahí. Después en la UAM hubo un taller de violencia y me di cuenta de que todo eso no está bien pero ya había pasado el tiempo. Él me terminó a mí. Cuando quiso regresar y yo ya no porque yo estaba yendo al psicólogo; él me empezó a molestar y a molestar y a molestar y a insistir por muchos años. Verlo me genera una cosa fea, fea y me lo sigo encontrando, porque sigue estudiando aquí en la UAM y a mí no me gusta encontrármelo, me da mucho miedo que me vaya a agredir. Sí me da miedo, de hecho, una amiga me dice que le cuente a alguien, al jefe de departamento. Pero pues como ha sido una situación difícil, no sé qué decir, o a quién contarle porque, bueno, no sabes si en un momento esa persona se pueda poner violenta o le pase algo por su mente. Porque seguramente es una persona dañada y por el antecedente de violencia, sí me llega a dar miedo, sobre todo cuando lo veo en los salones. ¡Híjole, me da un terror! y le digo a mis alumnos, hombres “está fuera ¿no? este, ahí sí ven a alguien cierran la puerta” (Joana, 32 años).

Las participantes víctimas de violencia viven aterradas, puesto que les parece que dicha situación en la que viven no va a cambiar, sino que están convencidas de que incrementará si denuncian. Así, la mayoría de las participantes de esta tercera generación consideran que efectivamente, la violencia irá escalando mientras las mujeres sigan destacando y agregan que debemos unirnos a otras mujeres para poner en evidencia una problemática que había estado silenciada por muchos años. De tal manera que la eliminación de la violencia es un tema que involucra a toda la comunidad universitaria, primordialmente a la UAM como institución porque cuenta con los medios para poder hacer los cambios pertinentes en materia

de instancias de intervención y sanciones, así como de eliminar de manera sistemática, las diferencias objetivas y subjetivas de las mujeres frente a los varones.

Estamos enfrentando una reacción justamente contra el incremento de las mujeres en los espacios públicos ¿no? con este cuestionamiento a todas las desigualdades en el ámbito privado y claro que hay una reacción misógina frente a ello que se traduce en acciones violentas en las universidades, desde el comentario sutil hasta el feminicidio ¿no? Esto no significa, de ninguna manera que, al dejarnos de posicionar, la violencia se elimina, no. Lo que está pasando es que la violencia se mantendrá mientras sigamos o no participando y apropiándonos de los espacios. Así que, ¡hagámoslo! A mí me da mucha emoción que las jóvenes están empujando con todo, que están denunciando lo que ocurre en la universidad y las problemáticas que las afectan directamente a ellas, aunque eso exacerbe las reacciones. Pero eso no es para quedarse, al contrario. Yo creo que la visibilización va a ser buen contrapeso a esa reacción y va a permitir erradicar, contribuir a generar políticas que erradiquen a largo plazo, la violencia. No son cambios sencillos, pero se están haciendo. Se va a eliminar el desequilibrio entre géneros (Ana, 37 años).

Varias participantes, esperan que la UAM sea también más inclusiva y democrática, fomentando las relaciones cotidianas horizontales y no de competencia por los recursos económicos e instrumentales. Que más allá del tabulador, se valore el trabajo hecho por las académicas con sus propias formas de entender el mundo y de laborar en la universidad. El mismo reconocimiento piden para cada una de las personas que labora en la universidad y que la equidad de género vaya más allá de una igualdad entre mujeres y hombres contratados, sino que se reconozca a las académicas como mujeres capaces de tomar sus propias decisiones, de aportar soluciones viables y reales a las problemáticas sociales. Estas mujeres están convencidas de que una forma de abonar con el cambio es a través de las redes de apoyo con los estudiantes, sobre todo con las mujeres para darles voz en el salón de clases, para que, desde su faceta estudiantil sus trabajos sean reconocidos.

Yo espero que la universidad, nos reconozcan. Que reconozcan toda la chamba distinta que hacemos desde la gente que barre, la que cocina y las investigadoras. Que nos reconozcan la chamba, sobre todo a las mujeres. Que algún día, reconozcan buena parte de la chamba que he hecho y la sigan reconociendo. Tenemos que ser incluyentes, no solo cumpliendo el requisito de cierto número de mujeres en la planta laboral, sino que de verdad se nos incluya por la capacidad que tenemos de tomar decisiones y de aportar soluciones reales, viables. Las mujeres no nos regimos por temperamento, sino por lo que aprendemos en el día a día, además del aprendizaje escolar (Lola, 45 años).

Yo esperaría que la universidad se volviera más democrática e inclusiva, pero no en un sentido vacío, sino en términos de lo que ocurre en las relaciones cotidianas. Como académica me gustará un espacio mucho más comprensivo, mucho ms alejado de estas consecuencias nocivas como la competencia. Me gustaría una mayor atención a las mujeres, con sus trayectorias, con sus maneras en que están insertas y se desarrollan en la academia. Una mayor relación de horizontalidad. Yo quiero tejer redes con mis estudiantes, ese es un sueño, para discutir sus propios trabajos terminales. Yo quiero apoyar principalmente a las chicas, porque sí es muy notorio en el salón de clases que quienes más participan son los varones (Ana, 37 años).

Las profesoras-investigadoras de esta generación esperan que la UAM como institución, pueda continuar con su labor social por la que fue creada y por ello, como mujeres están dispuestas a contribuir en dicha tarea universitaria con las experiencias que les ha tocado vivir y con sus conocimientos aprendidos. Incluso durante la pandemia mundial que se ha vivido durante dos años y que ha confinado a la mayoría de la población el resguardo, algunas de las académicas han podido continuar con sus compromisos universitarios como coordinadoras, docentes, investigadoras y directoras de tesis, a través de medios electrónicos, pero con el mismo compromiso que lo han hecho de manera presencial. Porque pese al miedo que sienten varias entrevistadas por la posibilidad que tenemos todas y todos de contagiarnos de covid, por las pérdidas de vidas de personas cercanas y la crisis económica que se avecina, producto de la misma situación sanitaria mundial; estas mujeres siguen realizando su profesión docente y de investigación porque ha sido para ellas hacer real el sueño de laborar en una universidad como la UAM.

Yo espero que la universidad, realmente siga cumpliendo una labor social y que yo como mujer, que es lo que te dota de una perspectiva particular, participe de eso. Yo creo que las universidades realmente deben continuar con una labor social y que yo como mujer, espero poder contribuir a eso, con mi trabajo en particular (Diana, 41 años).

No me molesta el hecho de trabajar en casa, lo que en cambio sí me ha generado mucho estrés es tener cada vez más conocidos y gente muy cercana que ha perdido familiares o que han estado pasándola muy mal por los contagios. Soy actualmente coordinadora de la carrera de administración en la UAM Xochimilco y ya te imaginarás la licenciatura, maestría, posgrado; tener asesorados de posgrado y además encargarse de la coordinación con estos medios remotos. A parte, tener un escenario económicamente desfavorable que recrudece a la luz de lo que, en términos de salud, tiene esta pandemia consigo por su propia naturaleza arrasadora; eso sí me ha afectado emocionalmente. Tengo esta sobre vigilancia y temor de poder contagiarme, que creo comparte mucha gente, además hace un mes falleció mi perrita la más cercana; tenía 14 años conmigo (...) era mi mejor amiga y mi compañera, eso afecta emocionalmente (...) Trato de disfrutar este espacio doméstico, los momentos que puedo, con mis amigos así a la distancia, no es el escenario ideal, (...) también disfruto mucho mi trabajo; a pesar de lo demandante y exigente porque siempre quise ser académica en una universidad (...) y estoy cumpliendo mi sueño (Mariana, 43 años).

Se puede decir que, para las integrantes de la tercera generación de académicas dentro de las experiencias que marcaron su vida, estas se refieren en el ámbito personal como la pérdida de un ser querido, las relaciones de pareja y la maternidad, respectivamente. Al respecto, en esta generación, la maternidad es un derecho que le compete exclusivamente a las mujeres; para algunas de ellas, el maternaje no es una cuestión biológica sino de asunción libre que no define a ninguna mujer. En cuanto a la esfera profesional, las experiencias coyunturales fueron el examen de doctorado y la obtención de la definitividad como profesoras

investigadoras de tiempo completo. A partir de dicha contratación, sucedieron una serie de experiencias significativas para las participantes tales como las relaciones importantes que han tenido con sus alumnos a partir de la docencia y la concreción de proyectos educativos. Sin embargo, también dieron cuenta de que las relaciones con sus pares académicos no solo han sido de desacuerdo sino violentas en algunos casos, a partir de su incorporación a la planta académica como indeterminadas.

Se puede decir que la violencia que han experimentado algunas de estas mujeres se debe a su condición como mujeres porque se han ido posicionando exitosamente en el espacio público y han cuestionado las limitaciones y opresiones el espacio privado. Finalmente, las participantes de la tercera generación demandan que la universidad establezca medidas que ayuden a erradicar o disminuir la violencia contra las mujeres en la universidad a diversos niveles, para lo cual, ellas se comprometen a colaborar de manera activa al respecto.

6.2.3.2 Conclusión

Se puede decir de manera general, que las experiencias coyunturales para la mayoría de las mujeres de las tres generaciones se relacionan a la llegada de su descendencia, la cual fue frecuente en la primera y segunda generación y menor en la tercera de las generaciones. Al respecto, también se puede decir que el concepto de maternidad en las tres generaciones cobró significados diferentes, pero en algo en lo que coinciden es que la maternidad es un derecho que le compete a las mujeres; que la maternidad no es referente del concepto mujer sino una decisión que conlleva muchas responsabilidades e inversión de tiempo de la madre.

En cuanto a los hitos que se relacionan al espacio profesional, el camino que las llevó a obtener la contratación definitiva de tiempo completo en varios de los casos no fue gratificante. En este sentido sobresale la influencia que tienen los pares académicos pues en muchas ocasiones pudieron impedir el ingreso, permanencia y promoción de las participantes hacia la definitividad. En los casos en los que los académicos se agrupan para concretar sus intereses académicos que los lleven a alcanzar beneficios económicos y simbólicos, suelen crear sinergias que pueden involucrar negativamente a las participantes, lo que atenta contra sus intereses; de tal manera que para algunas de las integrantes de la primera generación, la estrategia que hacen para poder enfrentar dicha sinergia es evitar relacionarse con cualquier persona que tenga vínculos con estos grupos políticos, sindicales o académicos.

Varias integrantes de la segunda generación, estos grupos marcadamente patriarcales requieren de las y los alumnos dirigidos en tesis y del trabajo de los colegas profesores para poder concretar sus intereses personales que anteponen a los de la institución. De tal manera que para las integrantes de la segunda generación las estrategias que realizan para no ser afectadas por estos grupos son la de trabajar por su cuenta, como estrellas solitarias, o resistir a la insistencia de estas mafias académicas para no participar en su productividad de papes, sacrificando las clases y con ello el vínculo con los alumnos y para otras de las participantes, la forma de enfrentar a dichos grupos académicos es la de derrocarlos, a partir de hacer cambios en los programas de los posgrados, para obligarlos a realizar docencia y no solo a dedicarse a la dirección de tesis con lo que ganan todas las becas universitarias.

Para las integrantes de la tercera generación, estos grupos tienen el poder de excluir a toda aquella académica que no cuente con la titularidad, ni el contrato definitivo. De igual forma, estos grupos de profesores hostigan a algunas participantes porque las consideran muy jóvenes para que sean sus colegas, porque son mujeres, por su aspecto y porque no son sumisas y obedientes.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Como se pudo observar en esta tesis, en las trayectorias de las mujeres académicas se desarrollaron complejos cambios que dependieron de los eventos del contexto social y de situaciones personales que se llevaron a cabo a través de procesos a largo plazo (Elder, Krikpatrick & Crosnoe, 2006; Elder & Giele, 2009; cit., en Blanco, 2011).

A través de las generaciones, pudimos observar cómo las trayectorias estuvieron incrustadas y por tanto fueron moldeadas por los tiempos y lugares históricos que les tocó experimentar a las mujeres de este estudio (Elder, et al, 2003; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003). También pudimos advertir los cambios que sucedieron socioculturales y que beneficiaron a las mujeres y también cómo muchas cosas persisten como la violencia, la cual se ha hecho cada vez más perversamente versátil.

Pudimos advertir cómo a estas mujeres académicas frente a los cambios sociales paulatinos o los acontecimientos impactantes (Elder, et al, 2002; cit., en Blanco, 2011; Blanco & Pacheco, 2003) tuvieron que asumir respuestas emergentes a modo de adaptarse o trascender las circunstancias que no fueron homogéneas como tampoco lo fueron las repercusiones que siendo niñas, jóvenes o adultas (Lynch, 2017).

Pudimos ver cómo, las trayectorias de las tres generaciones de mujeres académicas, estuvieron, además, atravesadas por su condición de ser mujer, lo cual, les hizo más difícil acceder a otras opciones de vida (Blanco, 2011). Sobre todo, en épocas y circunstancias en donde las opciones para las mujeres eran más constreñidas. Lo mismo se pudo observar en la articulación de sus vidas con sus familias de origen, pues si bien en los primeros años de sus vidas, las decisiones de sus tutores y tutoras fueron determinantes, conforme fueron creciendo, ellas comenzaron a tomar sus propias decisiones.

La trayectoria de las mujeres académicas como continuum a través del tiempo, tuvo dos momentos articulados entre sí, pero que arbitrariamente separé para identificar las experiencias que vivieron durante su trayectoria como estudiantes, las transiciones e hitos a los que enfrentaron, pero también los recuerdos gratificantes que fueron acercándolas a su profesión como académicas. Lo que nos llevó al momento laboral, el cual también constó de

un proceso de inserción, contratación definitiva y desarrollo que a veces fue menos fácil pero nunca menos satisfactorio.

Desde la teoría feminista (Brooks & Hesse-Biber 199; Rose, 1994; Pisano; Harrding, 2002; Pujal, 2003; 2004; Lorde, 2004), es importante decir que las experiencias de las mujeres académicas de esta investigación describen las condiciones políticas, culturales, económicas, ideológicas que tiene esta sociedad mexicana en la que se desarrollaron sus trayectorias. Lo que implica entonces, una llamada a la resolución de las problemáticas que se dejaron ver en las vivencias de estas mujeres. También es necesario reconocer a estas mujeres como sujetas de cambio, por sus propias vidas y estrategias que pueden servirnos a muchas para resolver nuestros propios problemas. También es imperativo valorar sus luchas, sus trabajos y sus subjetividades dado que más de una vez nos mostraron que el apoyo y el cuidado de las mujeres a otras mujeres les han abonado bondad y por tanto esperanza.

A lo largo de esta tesis pude identificar que las mujeres experimentaron desigualdades en comparación a los varones, pues fueron discriminadas en la familia, en la escuela, en el trabajo y también cuando sostuvieron relaciones amorosas. Por lo anterior, en las familias fue común encontrar al padre como la figura central e identificar a las madres, sobre todo de la primera generación, ensombrecidas en el discurso de las participantes. Lo que denotó cómo la mujer tenía poca participación en la toma de decisiones trascendentales para la familia e incluso tuvo que renunciar a su desempeño laboral para criar a sus hijos.

Fue hasta con las mujeres más jóvenes que se pudieron observar los cambios culturales en México en relación a las aspiraciones en las últimas décadas (Lynch, 2017). Las modificaciones en las transiciones esperadas en la vida adulta dentro de las que estaban el matrimonio y la maternidad a edades tempranas, denotan los cambios sociales por la influencia de las luchas feministas que han exigido tanto la equidad para las mujeres como el derecho a decidir sobre su propio cuerpo respecto a la maternidad (Blanco, 2011) y de igual manera ponen en evidencia el impacto de los nuevos requerimientos macrosociales del grado académico para poder aspirar a ser contratadas en una institución de educación superior. Por lo que la mayoría continuaron de forma inmediata con sus estudios de posgrado.

Las formas de relacionarse entre las participantes con sus familias, amigos, condiscípulos, profesores, colegas, también fue cambiando paulatinamente, pues se pudo advertir en las mujeres de las últimas generaciones mayor apertura para hablar de sus deseos,

aspiraciones y situaciones desagradables desde la infancia y adolescencia. Así, se pudo notar cómo las mujeres de la primera generación brindaron a sus hijos la escucha y confianza que no tuvieron con sus padres. Debido a dicha transición cultural, las académicas de las tres generaciones expresaron de manera distinta sus dolores, temores e inconformidades. Los hitos en sus vidas también variaron, pues para algunas el nacimiento de sus hijos fue un suceso extraordinario, como para otras lo fue alcanzar el doctorado y/o conseguir la definitividad como profesoras-investigadoras de tiempo completo en la UAM.

A lo largo de sus trayectorias, destacó la capacidad de agencia de estas mujeres desde su infancia, ya fuera para enfrentar situaciones relevantes como la violencia o tomar decisiones vitales durante situaciones en donde sus hijos e hijas corrían peligro. Cuando confrontaron a sus padres para defender a sus madres de la violencia que recibían, al tomar la decisión de divorciarse de sus parejas y al enfrentar a sus compañeros de trabajo quienes las habían estado hostigado por no acatar sus órdenes. Fueron momentos en que las participantes demostraron que son seres de agencia y que las situaciones de subordinación y sometimiento necesitan ser enfrentadas desde su enunciación para poder llegar a erradicarlas y atendidas sus secuelas mientras esto sucede. Es que, los diversos tipos de maltratos no deben formar parte de las experiencias que vivan las mujeres como sí se pudo constatar en este trabajo, lo cual se describe a continuación.

7.1 Sobre las experiencias de las mujeres académicas en el proceso de formación, articuladas con la construcción de su identidad de género.

7.1.1 Las mujeres de la primera generación

La primera generación de participantes cursó sus estudios básicos durante una época que transitaba de lo que había sido considerado “el milagro mexicano” por la estabilidad alcanzada a raíz del apoyo que se dio a las empresas nacionales; hacia una crisis generalizada económica e ideológica a nivel mundial donde la Revolución Cubana (1953-1959), la Guerra de Vietnam (1955-1975) y el inicio de la guerra fría impactaron al ideario nacional. Por otro lado, el derecho al voto de las mujeres mexicanas las colocó por primera vez en la historia como ciudadanas con las garantías individuales que ello representaba en ese entonces (Cano,

20124; Melgar, 2014) y no solo como madres abnegadas (José Agustín, 1990). La educación cobró relevancia para combatir el analfabetismo lo que favorecería también, la incursión a un mundo tecnológicamente en desarrollo, pero en las zonas urbanas. Además de que permitió cuestionar al conservadurismo de derecha y contribuyó a que la mujer pensara al mundo y así misma de formas distintas (Fox-Keller, 1991) como lo había enunciado Rosario Castellanos en ese entonces cuando decía que la educación era parte de la emancipación de las mujeres (Urrutia, 2005).

Socioculturalmente, los roles y estereotipos de género estaban muy arraigados en todas las clases sociales. Así que en las familias había una clara distribución de roles dado que eran nucleares y patriarcales, con una dinámica estricta por lo que la relación entre padres e hijas era distante. Los tutores con recursos económicos y que comulgaban con la “escuela del amor” donde se enarbolaban valores que mantenían la unidad nacional (Lazarín, 1996) a través del control y la disciplina; vieron en los colegios privados y católicos la única opción para que sus hijas estudiaran. Los padres de estratos sociales bajos y/o con ideas revolucionarias, optaron por la educación pública, laica y gratuita. En las escuelas a las que asistieron todas las participantes eran solo para mujeres por lo que se fomentaban actividades asociadas a la reproducción social como el tejido y la costura y la disciplina era estricta e impuesta de manera punitiva.

Las entonces niñas tuvieron un desempeño escolar sobresaliente durante el preescolar y la primaria. Lo que marcó la diferencia entre disfrutar los estudios o sufrirlos, fue en el primer caso, el apoyo y las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza que fomentaron el interés por estudiar; en el segundo caso, cuando no contaron con el respaldo de las docentes, el proceso educativo resultó estresante dado que no podían llegar a cumplir con las expectativas familiares y escolares que les requerían de calificaciones excelentes. En la secundaria y debido a la diversidad de profesores con sus distintas formas de impartir clases, las jóvenes reforzaron el interés, el compromiso y la responsabilidad con sus estudios. Durante este periodo y en ese contexto machista, aprendieron lo que era ser una mujer a través de las actividades que realizaban sus madres, la forma autoritaria en la que eran tratadas y el comportamiento de sumisión, recato y obediencia que debían guardar también en la escuela. Por otro lado, el gusto por el aprendizaje, los logros escolares y el

reconocimiento institucional y familiar, las hicieron sentir felices y satisfechas. Se dieron cuenta de que como mujeres podían destacar y ser reconocidas por sus esfuerzos.

Los temas relacionados a la sexualidad fueron motivos de tensiones personales, familiares y escolares. La nueva experiencia que tuvieron de compartir clases con los varones las hizo sentir intimidadas porque no estaban familiarizadas con el comportamiento de sus compañeros, con el tiempo la misma cotidianidad las ayudó a perder esa timidez. La adolescencia, la sexualidad, el deseo sexual y el noviazgo, estaban reservados a la reproducción biológica dentro del matrimonio, por lo tanto, eran un tabú del que no se hablaba en la familia ni en la escuela sin que se considerara como algo inmoral y aberrante.

En la etapa de la preparatoria la polarización ideológica sobre los movimientos del 68 y del 71 fueron determinantes. Hombres y mujeres de las clases trabajadoras y estudiantiles se manifestaban contra la pobreza, la corrupción sindical, el imperialismo y el autoritarismo estatal (Donoso, 2016). Las mujeres además confrontaron a la ideología machista (Lamas, 2018; Oikión, 1995; 2018) desde su condición de estudiantes, trabajadoras, madres, esposas, hijas y hermanas (García, 2019). Varios tutores determinaron que sus hijas debían seguir estudiando en colegios privados; otros con menos recursos optaron por las preparatorias públicas. Hubo familias que compartían la idea oficialista acerca de la situación estudiantil, lo que tensó aún más la relación con las participantes para quienes estando a favor de las demandas de los movimientos, trazaron su compromiso de contribuir al cambio social en favor de las personas más desfavorecidas.

El espacio de la preparatoria privada o pública, permitió que estas mujeres se pudieran expresar con mayor libertad pues ya no tenían que cumplir con reglas estrictas. Comenzaron a tomar sus propias decisiones respecto a sus proyectos educativos. La convivencia con otras jóvenes con inquietudes semejantes, les permitió reconocerse y sentir la confianza para compartir sus ilusiones. Fue de sus amigas y hermanas mayores de quienes aprendieron conocimientos acerca de la sexualidad. En esta etapa descubrieron sus afinidades por la profesión en la que deseaban incursionar y su interés por la academia.

Durante los estudios universitarios tuvieron lugar otras transiciones. Estudiaron la licenciatura que eligieron en universidades públicas nacionales; donde tuvieron un desempeño sobresaliente con el que se sintieron satisfechas y pudieron establecer diálogos horizontales con sus profesores y pares, a partir de lo cual, asumieron profundos

compromisos políticos. El esparcimiento y el noviazgo no eran bien aceptados por sus padres, por lo que dichas restricciones precipitaron las salidas de casa mediante el matrimonio y la mayoría de estas mujeres fueron madres durante este periodo. La familia que conformaron también estuvo atravesada por el patriarcado así que los planes de darle prioridad al trabajo y a los estudios de posgrado se complicaron.

A partir de 1976, México transitó hacia la globalización económica. Como en ese periodo el servicio social universitario se vinculó al sistema productivo, la calidad de la educación debía mejorar (Lazarín, 1996) para garantizar que los profesionistas estuvieran cualificados a la hora de incorporarse al mercado laboral. La planta docente tenía que prepararse ya que sus estudios previos eran considerados obsoletos (Quiroz et al 2011; cit., en Godínez (2018). Así, al igual que a otros profesores, para las participantes estudiar la maestría fue una prioridad para profundizar en sus campos de conocimiento, adquirir estrategias investigativas y desempeñarse de acuerdo a las nuevas exigencias institucionales. Por su arraigado machismo, sus parejas no concibieron que estas mujeres continuaran con sus aspiraciones profesionales en lugar de dedicarse al desempeño de los roles y estereotipos asignados a las mujeres por lo que ellas tuvieron que asumir todo el trabajo doméstico.

Con la crisis económica mexicana de 1980, a raíz del desplome del precio del petróleo, colapsaron los salarios (José Agustín, 1992; Gómez, 2000, Díaz, 2004) y quienes habían ido a otros países a estudiar posgrados buscaron la forma de quedarse allá a trabajar. El gobierno mexicano creó una política de estímulos económicos para repatriar a esos científicos y que contribuyeran a la ciencia nacional (Comas & Domínguez, 2004; Díaz, 2004; López, 2007; Izquierdo, 1998; cit., en Lloyd, 2018). Dicha política fue empleada después para promover la calidad de la docencia en las universidades públicas (Izquierdo, 1998; cit., en Lloyd, 2018) evaluando la productividad y racionalizando el gasto público dado que esos programas son solo para doctoras/es que sostengan un determinado nivel de productos científicos y un mejor servicio (Field, 2015). Aunque solo es para quien tenga un contrato de tiempo completo (Comas & Domínguez, 2004; Díaz, 2004; López, 2007) además de que en México se premia más a las investigaciones que a la docencia (Ordorika & Navarro, 2006; cit., en Lloyd, 2018).

Tanto las aspiraciones personales como la crisis económica fueron situaciones que determinaron que las participantes continuarán con el doctorado dado que así podían

realizarse personalmente además de que también tendrían la posibilidad de consolidar su carrera profesional y acceder a los beneficios económicos que proveen los programas de becas y estímulos. La carga de trabajo fue intensa durante ese periodo, pero gracias al apoyo de sus hijos y madres, estas mujeres pudieron doctorarse.

7.1.2 Las mujeres de la segunda generación

El tipo de economía e intercambio comercial que siguió México a partir de 1960-80, afectaron las políticas internas y empobrecieron aún más al país (Gómez, 2000). Durante esta crisis generalizada también ideológicamente, el gobierno intentó que la población olvidara a los acaecidos de los movimientos estudiantiles, mediante la masificación de la educación básica y gratuita desde el preescolar para evitar la deserción durante la primaria (Martínez, 2001) lo que no fue suficiente para desaparecer el analfabetismo ni disminuir la pobreza (José Agustín, 1990; Lazarín, 1996; Romano, 2012; Agüero 2016) que incrementó por los acuerdos que México asumió al ingresar a un mercado globalizado durante la década de 1980 (Loyzaga, 2002). La aceleración del desarrollo tecnológico y comercial, impactó en el tipo de educación por lo que la teoría y el aprendizaje memorístico dieron paso a una enseñanza basada en la resolución de problemáticas realistas (Martínez, 2001). Fue necesario que se “aprendiera produciendo” (Santos, 2005), por lo que se crearon escuelas enfocadas en la tecnología y el servicio con la finalidad de que las y los alumnos se incorporarán terminando la secundaria a la vida laboral y fueran ellos mismos quienes se costearan sus estudios (Santos, 2005), lo que beneficiaba al gasto público.

La religión dejó de ser prioritaria en la educación y fueron cuestionadas las costumbres de sumisión y obediencia como pilares de un Estado autoritario. Como persistía el machismo, el clasismo y los prejuicios sociales (José Agustín, 1990) en las familias se siguieron reproduciendo situaciones que reforzaban los roles y estereotipos de género, con todo y que en la mitad de los hogares de estas participantes tuvieron a la madre como jefa de familia, ya fuera por viudez o porque fueron madres solteras. La situación económica familiar fue modesta, de ahí que la educación pública representó una herencia y una oportunidad de mejorar las condiciones de vida.

En las escuelas las participantes ya convivieron desde el preescolar con varones. El aprendizaje que tuvieron fue más dinámico e interactivo y la disciplina dejó de ser el centro de la formación por lo que la interacción que tuvieron con sus profesoras y profesores fue menos rígida y distante. Destacaron como alumnas porque apreciaban que los estudios les proveyera de conocimientos, satisfacción, confianza y reconocimiento. Durante la secundaria los temas acerca de la sexualidad, el cambio físico o el noviazgo estaban asociados al peligro de abuso sexual y/o al embarazo a corta edad, por lo que las madres se avocaron a proteger a sus hijas de dichos riesgos manteniéndolas bajo supervisión. Para estas niñas y posteriormente adolescentes fue más común hablar de sus sentimientos, de las situaciones desagradables y entrañables que vivieron con sus padres y de cómo cobraron conciencia de sí mismas y del mundo que las rodeaba en compañía de sus amistades.

Como ya había una mayor participación de las mujeres en los espacios públicos y era más frecuente que se condujeran de manera autónoma, dentro los límites existentes de esa época; durante la preparatoria las jóvenes asumieron la responsabilidad de realizar los trámites necesarios para estudiar en la institución de su preferencia, donde el tipo de disciplinas que cursaron fortaleció el interés por seguir aprendiendo. Tuvieron mayor confianza para exponer sus opiniones y defender sus ideales. Personalmente equilibraron el desempeño escolar que fue sobresaliente con la convivencia amistosa con sus pares con quienes compartieron más tiempo que con sus familias. En esta etapa exploraron ámbitos como el deporte, el aprendizaje de idiomas y la asistencia social.

Al inicio de la licenciatura las estudiantes se enfrentaron por primera vez con asignaturas que les representaron un reto ya fuera por el tipo de contenidos, por la forma en que fueron impartidos y porque en ese periodo cobraron mayor fuerza los enamoramientos. El gusto por aprender, el compromiso con el sacrificio parental para que ellas estudiaran y la responsabilidad que asumieron de valerse por sí mismas a través de sus respectivas profesiones, les ayudó a vencer los obstáculos y concluir de manera sobresaliente sus estudios superiores. La situación económica nacional también las instó a que laboraran desde la licenciatura para aminorar el gasto familiar y acceder a bienes materiales que sin trabajar no podrían obtener. Fue entre el final de la licenciatura y los estudios de posgrado cuando se casó la mayoría de las participantes y tuvieron a sus primeros o segundos hijos.

Para estas mujeres y debido a los requerimientos institucionales, fue indispensable estudiar la maestría para ampliar sus conocimientos y también obtener una mejor posibilidad de colocarse laboralmente en la academia. Como en el nivel educativo anterior, ellas pudieron construir relaciones colaborativas y de amistad con sus profesoras y profesores con quienes realizaron proyectos más adelante. Para fortalecer su profesión estudiaron el doctorado en México y mayormente en la UAM, lo que refleja la consolidación de la institución y de la oferta de posgrados nacionales. La relación de pareja que estas académicas conformaron no interfirió en los planes de continuar con los estudios de posgrado, aunque tampoco les facilitaron el camino, debido a las marcadas creencias machistas, dado que fueron las participantes quienes se encargaron de realizar las actividades de la reproducción social.

7.1.3 Las mujeres de la tercera generación

La trayectoria escolar básica de las integrantes de la tercera generación se realizó en un contexto social (1980-1990) donde después de varias décadas, creció el comercio mundial y la productividad y las empresas transnacionales comenzaron a cerrar los acuerdos con los gobiernos nacionales, lo que ha desmantelado la estructura política de los Estados-nación, situándolos como observadores o con una opinión muy limitada. Dicha expansión comercial posible debido a los desarrollos científicos, tecnológicos y de las comunicaciones (Cortés, 2003) permitió el incremento de la producción de los consorcios extranjeros, en detrimento de las empresas nacionales. Dado que las máquinas sustituyeron las actividades realizadas por varias personas, esto conllevó a desempleos masivos de trabajadores que después fueron contratados en lugares que ya no brindaron garantías laborales ni salarios dignos (Uribe, 2020). Es decir, la política neoliberal que también se había venido gestando (1970) implicaba entre varias cosas, la disminución de los costos de fabricación y para ello era necesario flexibilizar los contratos y desregular los salarios con lo que los empleadores podían aumentar o disminuir a su personal sin tomar en cuenta las garantías obtenidas después de años de lucha obrera y no retribuir las actividades realizadas fuera de lo que establecen sus actividades de trabajo (Cortés, 200). Así pues, los trabajadores se convirtieron en agentes libres en una economía individualista que no les ofrece prestaciones, seguros ni pensiones de

ahí que en esta generación hubo conflictos familiares debido a las malas condiciones laborales o desempleos de varios de los padres.

Por tales motivos, la educación tenía la importancia de un legado parental y de una herramienta que les posibilitaría a las participantes la movilidad social y un futuro económico menos incierto, a la par de que les permitiría desarrollar una conciencia crítica de los problemas sociales, por lo que la exigencia del aprovechamiento escolar fue una constante. En estas familias nucleares, con rasgos patriarcales, varias madres dejaron sus profesiones para criar a las estudiantes y apoyarlas con los asuntos escolares. Mientras que otras tuvieron que contribuir a la par del padre con el ingreso familiar y asumieron el compromiso de proporcionar a sus hijas los materiales escolares necesarios. Si bien la relación entre hijas y padres de familia fue más cercana respecto a la comunicación, fue común que las entonces niñas, ingresaran a temprana edad a la guardería y/o fueron cuidadas por sus abuelas; lo que denota los cambios respecto a las dinámicas familiares trastocadas por situaciones económicas. Por otro lado, las creencias conservadoras respecto a los matrimonios de larga duración dejaron de ser lo cotidiano y varios de los padres se divorciaron durante el tiempo en el que las jóvenes estudiaron la secundaria. Lo cual no quiere decir que dichos problemas parentales no las hayan afectado emocionalmente.

Respecto a las características escolares, en todas las instituciones a las que asistieron estas niñas, se reproducían los roles y estereotipos de género a través de las actividades manuales o recreativas, así como de la asignación de talleres en la secundaria. La disciplina y los estudios fueron igual de importantes para la familia y aunque la enseñanza fue lúdica, no tuvo buena calidad por lo que los padres de familia tuvieron que involucrarse más para que sus hijas recibieran la formación necesaria y pudieran continuar con sus subsecuentes estudios. Así pues, el desempeño escolar durante este periodo resultó sobresaliente por la supervisión de los padres de familia y no por el apoyo del profesorado. Durante la secundaria temas como el deseo sexual y el noviazgo, cobraron relevancia para varias participantes, pero no se abordaron en la familia ni en la escuela. Con el auge del mercado mundial, atravesado también por el patriarcado los estereotipos estéticos cobraron relevancia, pero ahora con los parámetros de belleza provenientes de países (Terrén, 2016) sajones, que a varias de las participantes les angustiaba no cubrir, pues eso representaba una desventaja personal.

Los estudios de preparatoria fueron determinantes respecto a la postura crítica que las participantes asumieron frente a los problemas sociales, lo cual también definió su área de estudios y profesión. Los acuerdos con diversos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Banco Mundial (MB), el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional firmados en 1988 (Izquierdo, 1998), así como el Tratado de Libre Comercio para América del Norte que México aceptó en 1992 (Aboites, 2010b), exigieron a nuestro país la evaluación del desempeño estudiantil y al trabajo del profesorado, además de disminuir el gasto público destinado a la educación por lo que las universidades deberían competir entre ellas para obtener financiamientos (Izquierdo, 1998). Luego entonces, la educación fue considerada un bien con rentabilidad que debía ser privatizada (Aboites, 2010b). Así pues, primero en 1995 y 1997 los respectivos rectores de la UNAM hicieron una serie de cambios radicales en el plan de estudios universitario y de nuevo en 1999, se pretendió incrementar las cuotas y la derogación del pase automático del nivel bachillerato a la licenciatura, lo que movilizó en los tres momentos a miles de estudiantes y trabajadores en contra de dichas medidas (González Casanova, 2000; Arauz, 2009; Aboites, 2010b). De forma particular, la huelga de 1999, fue sostenida por estudiantes hombres y mujeres dentro de las que se contaron varias participantes que en ese entonces cursaron la preparatoria o la licenciatura en la ya mencionada casa de estudios. La ocupación estudiantil de las instalaciones universitarias duró más de 200 días, tiempo en que la sociedad y diversas organizaciones civiles y políticas apoyaron al estudiantado y a sus demandas (González Casanova, 2000).

Unas familias de las entrevistadas fueron solidarias con las protestas estudiantiles lo que hizo sentir a esas jóvenes autónomas y responsables una vez que se regularizaron las clases, lo que repercutió en el disfrute por estudiar y de la convivencia con sus pares. En otros casos, la supervisión que experimentaron las participantes fue más estricta y solo les permitían salir a cuestiones educativas, así, pasaron esos años de juventud con restricciones.

La elección de la licenciatura tuvo la influencia de los movimientos estudiantiles en los que participaron o de lo que escucharon, de la trayectoria estudiantil familiar y del interés que despertaron algunas de las asignaturas cursadas durante la preparatoria. Fue durante la etapa universitaria donde transitaron hacia la independencia familiar, al trabajo y las experiencias sexuales siendo solteras, pues para estas mujeres conformar una familia o tener

hijos no fueron prioridades. El desempeño escolar fue sobresaliente y a quienes siendo universitarias lucharon en la huelga del 99, el compromiso con las causas sociales las fue perfilando a posgrados donde pudieron cristalizar sus ideales.

Los estudios de maestría los realizaron mayormente en México, motivadas también por el interés de continuar con sus aspiraciones estudiantiles por lo que el desempeño escolar fue sobresaliente, además, el posgrado representó un medio de aprender técnicas investigativas que les facilitaría su desempeño académico. Las relaciones que establecieron con sus profesores y profesoras fueron horizontales y en varios casos se estrecharon lazos de amistad y de colaboración profesional. En contraste, las relaciones con sus compañeros fueron hostiles. Personalmente, las integrantes de esta generación permanecieron solteras y no tuvieron hijos, pues esos rubros no fueron parte de sus planes de vida en ese momento.

Los estudios de doctorado cobraron una importancia trascendental por haber conseguido el grado después de haber vivido circunstancias personales complicadas como la enfermedad de sus padres, la pérdida de personas a las que apreciaban o por las difíciles relaciones que tuvieron con sus pares estudiantiles, quienes las hicieron sentir menospreciadas. Fue en esta etapa donde coincidieron transiciones como la salida de la familia de origen, la conformación de una familia propia ya fuera en unión libre o a través del matrimonio, el nacimiento de los hijos de quienes optaron por ser madres y el logro de una plaza como profesoras de tiempo completo.

7.2 Los hitos en las biografías de las tres generaciones

Los fallecimientos de algunos progenitores fueron hechos coyunturales de profunda huella que trajeron consigo cambios trascendentales en las familias de las académicas. El impacto de dichos eventos dependió de la edad que tuvieron las participantes cuando las defunciones sucedieron más que del género de la persona fallecida. Cuando la orfandad se debió por la muerte del padre varón, y esto tuvo lugar durante la infancia, quienes enfrentaron ese hecho en primera instancia fueron las madres de familia de las académicas. Las viudas se apoyaron de sus hijos mayores para que estos cuidaran a sus hermanos pequeños mientras ellas trabajaban y en algunos casos también para que contribuyeran en el ingreso familiar, como ocurrió fue el caso de una participante.

Las madres que quedaron viudas con hijos menores, requirieron del sostén de sus propias madres y buscaron empleos que les permitieran resolver las actividades del trabajo doméstico pues ellas asumieron la responsabilidad de cuidadoras y proveedoras. Cuando fue la madre quien murió, el padre representó el principal apoyo para sus hijas. Ninguna de las viudas o viudo se volvieron a casar ni a tener parejas sentimentales, lo que sí experimentaron las participantes fue que hubo una mayor cercanía familiar y el compromiso por ayudar al sostén económico y al cuidado de sus hermanos.

Otras situaciones que impactaron las biografías de las participantes y que implicaron a los padres, fueron los problemas conyugales y los divorcios originados principalmente por la infidelidad y la mala situación económica. Dichas situaciones que incluso originaron problemáticas de salud en sus padres, afectaron a las académicas porque no sabían cómo apoyarlos ni hacer frente a sus propias necesidades de cuidado y orientación que requerían mientras eran adolescentes. Como aquellas dificultades se prolongaron por un largo tiempo, el ámbito escolar y/o relacional no pudo ser disfrutado por las jóvenes y el espacio familiar se tornó complejo, agobiante y amenazador dado que, además sus progenitores las involucraban en los conflictos para que tomaran partido por uno de ellos.

Para las académicas, ya durante su vida adulta, la muerte de sus parejas o sus propios divorcios, fueron situaciones que dejaron secuelas emocionales dolorosas con depresiones profundas que afectaron la salud y su estado anímico, la confianza en sí mismas y en el futuro, a volver a relacionarse amorosamente, a la concreción de sus estudios y/o al desarrollo laboral y a encontrar interés en los proyectos académicos. Incluso surgieron problemas con sus familiares cercanos (padres, hijos) con quienes se llegaron a disolver los vínculos de comunicación de manera definitiva. De tal manera que, necesitaron en todos los casos terapia psicológica y redes de apoyo para poder salir adelante de esas situaciones.

En cuanto a los hitos positivos, las participantes también mencionaron las relaciones de pareja, porque independientemente de que esos vínculos concluyeran por muerte o separación, las experiencias que vivieron con quienes amaron, fueron significativas para su vida; ya fuera por los logros alcanzados en conjunto, por el nacimiento de sus hijas/os y por la ilusión que para ellas significaba el matrimonio. Respecto a la experiencia de ser madres, para quienes lo fueron, representó por sí misma una de las vivencias que cambió sus vidas desde el momento del nacimiento, y que las continuó transformando. Reconocieron que cada

situación que vivieron a nivel personal con los hijos/as y consigo mismas en el entorno social con cambios drásticos a nivel tecnológico y de comunicaciones y el acceso al conocimiento que ello representa, así como el incremento en los casos de violencia y su difusión, les exigía replantearse su desempeño como madres, acompañantes, educadoras y guías, desde el punto de vista ético y práctico. Reconocieron que lo que ellas aprendieron con sus familias referente a los temas sobre sexualidad, los derechos de las mujeres y la inseguridad que las aqueja ya no eran vigentes.

La obtención del doctorado a nivel personal y profesional también fue un parteaguas significativo y deseado porque cristalizó años de esfuerzo estudiantil y les brindó una posibilidad palpable de mejorar académicamente en términos de oportunidades de participación en proyectos, donde no podrían estar quienes no cuentan con dicho grado. En cuanto al trabajo académico, para ellas obtener un contrato de tiempo completo e indeterminado significó la consolidación de una base sólida en sus vidas, desde la cual podían tomar decisiones personales y profesionales y hacer planes a futuro. Para ellas tener la definitividad fue como iniciar una vida distinta a partir de sus propios logros como el alcance también del doctorado, con lo cual, podían acceder a los estímulos económicos y a los reconocimientos simbólicos por los que habían trabajado por mucho tiempo.

7.2.1 Las experiencias de violencia que vivieron las mujeres de las tres generaciones

Las experiencias de violencia fueron recurrentes en las tres generaciones. Desde la etapa estudiantil, en el núcleo familiar, en el ámbito laboral y en las familias que conformaron, se pudo identificar en el discurso de estas mujeres, diversas vivencias que no les hubiera gustado haber vivido porque les causaron dolor y vergüenza. En el ámbito familiar los padres y madres y en la escuela los profesores/ras utilizaban medidas para imponer la disciplina y/o sanciones a la desobediencia y a los comportamientos considerados inaceptables que tuvieron algunas niñas y/o adolescentes. Las académicas de la primera generación que tuvieron tutores que las menospreciaban, criticaban o proferían golpes, dijeron tener padres intolerantes, demasiado exigentes en cuestiones de conducta y/o de un aprovechamiento escolar sobresaliente. Aunque para ellas esas medidas resultaron agobiantes, no fueron referidas como maltratos, abusos ni violencias, pues esas formas eran parte de la cotidianidad, pues no

había normas reguladoras que prohibieran y sancionaran tales acciones que ahora son consideradas políticamente como violencia fuera y dentro de la familia (Doménech & Íñiguez, 2002).

Hace 60 años, en una sociedad conservadora como la mexicana, era más importante la obediencia y la sumisión de las mujeres que el respeto y el trato afectuoso. Lo que nos habla del tipo de normas que existían (Gil, 2002; López, 2016; Cornejo, 2016). Era común que se le otorgara a los “mayores” la autoridad para hacerse “respetar” por lo menores y a muchos padres de familia no les extrañaba que a sus hijas las maltrataran con tal de que “aprendieran” en la escuela. Los padres por su parte, eran distantes de las hijas, pues fueron descritos como demasiado serios y enfocados en el trabajo, porque así debía de ser, de acuerdo a los roles y estereotipos de género. No se involucraban en los asuntos de la crianza más que para poner “correctivos” y cuando no pudieron hacer entender a sus hijas a que guardaran una buena conducta, se sintieron derrotados. De tal manera que no hubo forma de que se le diera oídos a los testimonios de agresiones vividas por las participantes.

La violencia como asunto de larga data no se denunciaba de la misma forma que ahora (Barbosa, Vanegas, Patarroyo & Rivera, 2017) porque ni siquiera se trataba ese tema de manera pública (Magnaboso, 2014) como sí ocurrió con varias mujeres de la segunda generación quienes externaron haber tenido padres agresivos que las golpeaban o atemorizaban a tal grado de dejarles secuelas psicológicas como el temor o la inseguridad para hablar en público siendo ya adolescentes, aunque las agresiones hubieran cesado años atrás. Lo cual muestra el largo alcance subjetivo que tiene el maltrato infantil (Sepúlveda, 2006) que, si bien fue menos frecuente en las biografías de la tercera generación, ellas manifestaron que además del maltrato físico, también se vieron presionadas para que fueran alumnas destacables y mencionaron cómo los conflictos conyugales que sus progenitores sostuvieron y de los que hicieron tomar partido a las entonces niñas y/o adolescentes, las hacían sentir dolor y angustia.

Para que las participantes pudieran decir que, así como sus padres, madres o tíos a quienes ellas apreciaban (De la Torre, 2006) les dieron tratos que les generaban miedo y/o señalar a sus profesores/as como personas violentas porque minimizaron sus esfuerzos, las acusaron injustamente, las callaron en clase y/o las agredieron físicamente en lugar de cuidarlas y de preocuparse por su integridad (Sepúlveda, 2006); tuvieron que pasar cambios

socioculturales para que emergiera la figura del agresor o ejecutor, la víctima, blanco o persona agredida y alguien que atestiguará lo ocurrido o que la propia víctima pudiera dar fe de que se trasgreden sus derechos, de acuerdo al piso legal que lo respalde. Por lo tanto, el concepto de violencia, los alcances y sanciones son una construcción social que ha obedecido a intereses del poder vigente (Doménech & Íñiguez, 2002) como se ha demostrado aquí.

Las académicas de la tercera generación externaron que tuvieron profesores poco comprometidos con el cuidado del alumnado por dedicarse a sus asuntos personales; que incluso sus padres, fueron a la escuela a reclamar por los maltratos psicológicos hacia sus hijas, donde en lugar de ser educadas, institucionalmente también limitaban su iniciativa y creatividad. Los discursos de estas participantes reflejan los cambios hechos en materia de la violencia contra la niñez, ya que en 1990 se creó en México un marco jurídico encargado de proteger permanentemente a niños/as y adolescentes de las distintas formas de violencia (SIPINA, 2016) aunque hasta el 2014 se hizo una reforma al artículo 4º Constitucional donde se responsabiliza a los padres por la preservación de los derechos de los menores, como su salud física y mental y a darles educación. En cuanto a las responsabilidades del Estado, con la Ley General de los Derechos de Niñas y Niños y Adolescentes éste se compromete a proteger y promover el respeto a los derechos humanos de este grupo etario (Loredo, Ruiz, Arias, 2019); a partir de las recomendaciones de la OMS (2006), que cataloga a la violencia o maltrato infantil como toda agresión física, psicológica, negligencias y omisiones que les causen daño, ya sea por amenaza o por los hechos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006). Así pues, las participantes más jóvenes tuvieron conceptos con las que pudieron expresar las experiencias de violencia que vivieron siendo niñas y adolescentes.

La continuidad del machismo en la sociedad mexicana (Doménech & Íñiguez, 2002) se ponen de manifiesto dado que se siguen minimizando las agresiones que reciben las mujeres a quienes hacen responsables de dichos actos (Ruiz, 2007) más aún cuando rompen con los estereotipos y roles de género (Ruiz-Jarabo & Blanco, 2006; cit., en Ruiz, 2007; pág:6). Durante la juventud y los primeros años de la edad adulta, algunas participantes experimentaron violencia económica (Córdova, 2017) por parte de sus padres, como un medio de controlar los deseos de sus hijas por salir con sus amistades.

Ellas ya no se enfrentaron a la prohibición de ser aceptadas en las universidades, pero de igual forma fueron discriminadas y criticadas por sus profesores y compañeros. Ya fuera

porque cursaron asignaturas donde los varones tienen prevalencia en cuanto a número de matrícula o por historia (De Garay & Del Valle, 2012) y/o porque realizaron actividades donde los hombres habían sido los protagonistas como los movimientos estudiantiles (Lamas, 2018; Oikión, 2018) o por reunirse para alcoholizarse en las inmediaciones de la preparatoria o facultad, en lugar de asistir a clases sin que en sus círculos amistosos hubiera alguien del género masculino. Puesto que el uso de la palabra y la apropiación del espacio público para socializar, son actividades permanentemente adjudicadas como parte de la masculinidad (Ruiz-Jarabo & Blanco, 2006; cit., en Ruiz, 2007; pág:6).

Permanentemente también las mujeres han luchado para romper con dichos paradigmas por tal motivo, a partir de 1970-80 incrementaron las luchas a nivel mundial para exigir la visibilidad de la violencia contra la mujer (Doménech & Íñiguez, 2002). Pasaron varios años para que México, a partir de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en 1995 donde se consolidaron décadas de esfuerzos para alcanzar legalmente y en la práctica, la igualdad entre géneros (ONU, 1995) y la eliminación de la discriminación contra la mujer⁴⁴; así como de la Convención de Belém Do Pará⁴⁵ donde se habló de la erradicación de la violencia, se comenzaron a establecer mecanismos para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer en el ámbito familiar y público, los cuales se fueron plasmando de manera paulatina en la legislación nacional (Pérez, 2002).

Desde entonces, en teoría la mujer puede vivir libre y plenamente sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales sin sufrir discriminaciones, ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y de prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad y subordinación, pues el Estado velará para que esto se cumpla (Diario Oficial de la Federación, 1999; cit., en Pérez, 2002). Pero no es así, pues aunque el concepto de violencia y sus actores varíen dependiendo de los recursos interpretativos socialmente disponibles, es notable que los intereses de la dominación patriarcal siguen atravesando a toda la formación social (Doménech & Íñiguez, 2002).

Así, las participantes de la primera generación que se divorciaron argumentaron que ellas no resultaron ser la mujer dedicada a la reproducción social que sus parejas esperaban.

⁴⁴ Recomendación número 19 del Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer relativa a la violencia de género (Pérez, 2002).

⁴⁵ Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención Belém Do Pará por el lugar en el que se llevó a cabo la reunión en 1994 (OEA, 2022).

Aunque intuyeron que la relación amorosa se tornó complicada cuando fueron ellas quienes llegaron a obtener mejores ingresos económicos y/o continuaron con sus estudios de posgrado. En las subsecuentes generaciones, a las mujeres que se casaron les hubiera gustado tener maridos que se comprometieran más con el trabajo doméstico, pues como solía ser, ellas realizaron doble o triple jornada de trabajo después de terminar su turno en la universidad. Hubo también quienes dijeron que la violencia psicológica que sufrieron por parte del padre de sus hijos, les dejó secuelas psicológicas que persistieron por años. Dado que, al no ser visiblemente palpable ese tipo de abuso, el agresor lo negaba, pese a que las víctimas se advertían obnubiladas, sin capacidad crítica, humilladas y ridiculizadas. Llegaron a vivir con temor por la posibilidad de perder sus bienes materiales y simbólicos por lo que habían trabajado (Ruiz, 2007).

La violencia psicológica también fue experimentada por las participantes en el espacio laboral tanto externo a la universidad como en sus respectivas Unidades y departamentos. Hubo colegas que las amedrentaron por participar en los concursos por las plazas y también las agredieron como colegas mujeres, jóvenes o de recién ingreso. Las violentaron por no acoplarse a las actividades poco éticas de sus compañeros con las que llevan a cabo sus tareas sustantivas y las despojaron de materiales producto de años de trabajo. Las siguen “castigando” adjudicándoles horarios que nadie quiere y las siguen excluyendo de proyectos. Lo cual parece que no cesará pues no hay testigos fuera de las víctimas que den fe de dichos actos.

Si bien la ejecución de la violencia se aprende en la sociedad, al interior de la universidad, esta se reproduce-refuerza-recompensa por otra/s persona/s cuando se consigue lo que se pretende (Bandura Ross & Ross, 1963; Bandura (Bandura, 1976; Bandura & Ribes, 1975; cit., en Doménech & Íñiguez, 2002; pág:3). Así, se puede entender por qué siguen existiendo en la UAM grupos de poder que trasgreden los estatutos universitarios y por qué cuando se trata de la violencia sexual contra las mujeres ya sean alumnas, administrativas o profesoras, no se toman las medidas pertinentes para sancionar a los infractores. Pues éstos se solapan entre ellos para continuar con el flujo de la violencia.

Respecto al abuso sexual, fue un tema más difícil de enunciarse en las participantes de la primera generación en comparación a la segunda y tercera, lo que denota el peso del tabú y la culpa en torno a la sexualidad y de cómo, culturalmente el poder sobre el cuerpo de

la mujer, su autonomía, deseos, espacios y derechos, estaban todavía más supeditados a la sexualidad patriarcal (López, 2020). Varias mujeres inicialmente mencionaron que no habían experimentado abusos por parte de sus condiscípulos o colegas sin embargo al escucharse a sí mismas, recordaron los momentos en que, siendo estudiantes, se refugiaban en sus compañeros de grupo cuando algún profesor las acosaba, hicieron alusión de los intentos por ser besadas a la fuerza por sus colegas o que las llegaron a abrazar por detrás. Dijeron cómo debido a su personalidad llena de bravura lograron disipar cualquier intento de toqueteo o de insinuaciones sexuales, pero como ninguna de esas acciones se habían consumado en una violación, no podían decir que se trataba de violencia sexual.

Las mujeres de la tercera generación mencionaron la deficiencia de denunciar los abusos sexuales que sufrieron siendo jóvenes. Para ellas en el espacio público y escolar podía haber personas que las tocaran y que las hicieran sentirse responsables por ello debido a sus características físicas, por lo que llegaron a detectar los cambios corporales que denotaban de niñas a mujeres. Otras se armaron de valor para enfrentar a sus profesores acosadores pero social e institucionalmente, era risible que las alumnas se sintieran incómodas por recibir presiones de intimar sexualmente con sus profesores con tal de conseguir la corrección de una calificación que intencionalmente había sido mal puesta. Así que estas participantes pudieron identificar cómo con los movimientos sociales de las jóvenes y de sus demandas en contra de la violencia, pudieron tener palabras para decir que sufrieron de hostigamiento sexual y que también fueron revictimizadas por otros varones con cargos de autoridad que se mostraron leales al patriarcado y a sus colegas abusivos.

Las jóvenes pudieron externar el repudio que tienen acerca de la indiferencia de las instituciones frente a la violencia sexual que sufren las mujeres en los espacios universitarios desde su trayectoria estudiantil hasta la laboral (Segato, 2003; Femenías & Soza, 2009; cit., en Cerva, 2020b; pág:140). Señalaron cómo ante los abusos y amenazas por parte de algunos profesores o novios, en la UAM se sentían desprotegidas para denunciar a sus agresores dado que había antecedentes de indiferencia y revictimización (Cerva, 2020b). Añadieron que ante la complicidad institucional por el encubrimiento de los agresores y por lo tanto la inacción, tuvieron que hacer frente personalmente a los acosadores, pero en los casos en que las amenazas atentaban también contra su seguridad física, encontraron en sus familiares, amigos y alumnos, la credibilidad y el apoyo que no recibieron de parte del personal

académico ni de las autoridades (Soto, 2018; Cerva, 2020b). Así pues, se pudo identificar que la violencia, es un asunto de larga data, que independientemente de cómo se le ha llamado a lo largo de la historia, ha hecho mella particularmente en las mujeres. Finalmente, estoy convencida de que, aunque la violencia se aprende, cada quien tiene la decisión crítica de replicarla o no (Bandura Ross & Ross, 1963; Bandura (Bandura, 1976; Bandura & Ribes, 1975; cit., en Doménech & Íñiguez, 2002; pág:3). Por lo que cada agresor es responsable de sus actos sin excepción.

7.3 Diferencias y similitudes en las trayectorias académicas de las tres generaciones

Una situación que distinguió a la primera generación de académicas respecto a la segunda y tercera se refiere al tipo de escuela segregada que se impuso por sobre los esfuerzos de Laureana Wright y Eulalia Guzmán quienes pugnaron para que a las niñas y niños se les proporcionará una educación integrada con la misma calidad y respeto. Bajo el riesgo de lo que significaba una educación conjunta que des dibujara los roles y estereotipos de género y abordara temas sobre sexualidad, lo cual alteraría las buenas costumbres (Lobato, 2013; Luna, 2013; Montes de Oca, 2015); en 1942 la Unión de Padres de Familia logró que disminuyera la coeducación y retornaran las escuelas segregadas (Luna, 2013) o exclusivas para niñas y niños. Esto perduró hasta la década de 1970, cuando a partir de las reformas educativas, fue más rentable para el Estado las escuelas mixtas (Montes de Oca, 2015). Por tal motivo, las mujeres de las subsecuentes generaciones, les tocó convivir con varones desde el preescolar, aunque la educación siguió siendo sexista y para matizar los roles de género y estereotipos se impartieron actividades del ámbito doméstico (Luna, 2013).

Otra diferencia fue la frecuencia con la que las académicas realizaron estudios en el extranjero. Varias integrantes de la primera generación, estudiaron el doctorado en Europa, porque a nivel nacional no había suficientes espacios que brindarían dicho nivel académico. En cambio, las generaciones más jóvenes tuvieron una vasta oferta educativa para doctorarse en México porque ya las instituciones universitarias advirtieron la necesidad de preparar a su planta académica en actividades docentes y de investigación; además tenían que formar a los estudiantes como profesionistas de alto nivel para que pudieran desempeñarse en el ámbito

productivo (Arroyo, Coronado & Morales, 2015). También había que evitar que quienes estudiaran en otros países, ya no volvieran (Ochoa, 2005).

El grado académico también marcó una diferencia entre la primera y las otras dos generaciones, dado que, a partir del 2003 quienes aspiraron a ser contratadas/os como profesores de carrera asociados debieron contar con el grado de maestría y quienes desearon ser titulares, tenían que tener el doctorado. Recién entró en funciones la UAM en 1974, la forma de contratación fue menos difícil. Una vez creado el sindicato y se establecieron los lineamientos para la contratación y promoción las y los aspirantes requirieron de mayor preparación (UAM, 2020). Así, todas las participantes de la segunda y tercera generación cuentan o están en proceso de obtener el doctorado, lo que les posibilitará ingresar al SNI y acceder a incentivos económicos y simbólicos a los que las integrantes de la primera generación que no tienen dicho grado, no pueden aspirar.

La idea de la libertad sexual es un tema que hizo grandes contrastes entre las generaciones. Una situación similar en las tres generaciones fue que los temas relacionados a los cambios físicos y a la sexualidad fueron tabúes. La información escolar y familiar sobre el ciclo menstrual fue mínimo. La sexualidad estuvo asociada a la reproducción social y también al pecado y a la indecencia, si se realizaba fuera del matrimonio, el cual seguía siendo el fin último para las mujeres, de acuerdo con los valores morales vigentes (Madoo & Niebrune-Brantley, 1993; Gil, 2002) en una sociedad conservadora (José Agustín, 1990) en la que vivieron su juventud las integrantes de la primera generación, quienes incluso siendo académicas, reprodujeron; por ello, la mayoría inició su vida sexual hasta que se casaron.

En cambio, las más jóvenes, como ya de varias maneras cuestionaban lo establecido, pusieron en evidencia que hay otras formas de seguir la vida que no necesariamente está vinculada ni a la maternidad ni a la conyugalidad, pues, aunque la valoración acerca de tener hijos persiste, la diferencia se observa en que en la última generación no todas hay quienes los tienen. Ellas viven solas y también tienen relaciones menos tradicionales porque no necesariamente cohabitan con su pareja de manera fija. Incluso algunas habitan en la casa de su familia de origen, haciéndose cargo de sus padres.

Las mujeres de la segunda generación, tuvieron las primeras experiencias siendo adultas universitarias y /o ya casadas y varias de la tercera generación tuvieron prácticas de autoerotismo desde la secundaria y sus primeros encuentros sexuales con sus novios fueron

durante la preparatoria o la universidad. Si bien en las dos últimas generaciones, los aspectos morales y religiosos ya no tuvieron peso en sus elecciones ni en sus deseos (Cornejo, 2016) lo que influyó en la decisión de retrasar su actividad sexual y/o postergar incluso definitivamente la maternidad, fue que, para ellas una mayor estabilidad emocional (Rojas & Castrejón, 2020) y escolar, la diversión con sus pares, la militancia política, el trabajo académico y sus proyectos a futuro han sido más relevantes en sus vidas.

Las actividades del espacio privado siguieron recayendo en las mujeres de las tres generaciones. Si bien en el último grupo de participantes que fueron madres, los padres de sus hijos se mostraron más participativos, fue más frecuente que contrataran a alguien que realizara los trabajos domésticos en lugar de que ellos los llevarán a cabo. Las mujeres de las generaciones precedentes, por su parte, tuvieron que realizar dobles jornadas o supervisar el trabajo de colaboradoras domésticas. Dentro de las actividades que realizaron todas, sin importar la época en la que criaron a sus hijos, fue encargarse de la supervisión escolar y resolver sus necesidades personales, médicas y deportivas; después de concluir con las exigencias del trabajo académico y administrativo.

Una situación que vivieron de manera similar se refiere a la necesidad de contar con el apoyo de colegas de mayor antigüedad en los lugares de trabajo en los que se desempeñaron tanto en el ámbito público como privado. Quienes tuvieron la guía de sus profesores o compañeros, transitaron con mayor confianza en sus labores y pudieron acceder a las promociones y diversos beneficios de trabajo con los que contaban. En el caso contrario, cuando en lugar de colaboración, recibieron de sus compañeros hostilidad, indiferencia o informaciones equivocadas, las participantes no se sintieron parte del grupo y sus tareas y logros laborales les costaron más trabajo. Estas últimas situaciones fueron una constante en las tres generaciones y las manifestaciones de rechazo llegaron a ser más evidentes cuando provinieron de colegas quienes con anterioridad habían sido sus profesores. Lo que demuestra que las mujeres no terminan por ser reconocidas y aceptadas por sus pares estudiantiles ni laborales.

7.4 Las características que tuvo la experiencia de la pandemia por el SARS-COV-2 en las mujeres académicas

Uno de los temas emergentes fue la pandemia por SARS-COV-2 en medio de la cual se llevaron a cabo las entrevistas y el análisis de las mismas. El tiempo excepcional de resguardo impidió que las conversaciones se llevarán a cabo en persona, pero permitió que las mujeres participantes hablarán sobre temas personales, alejados del quehacer académico. Anímicamente, tanto las entrevistadas como yo, compartimos la incertidumbre de ese tiempo que nos tocó vivir y que contribuyó para dialogar sobre situaciones íntimas, dolorosas, de miedo y también de la esperanza de trascender ese episodio sin problemas.

Varias participantes experimentaron el deceso de personas cercanas debido a complicaciones por haberse contagiado con el SARS-COV-2. Aunque todas las entrevistadas externaron mantener las indicaciones de resguardo recomendadas por las autoridades de salud, algunas sufrieron covid-19, durante los primeros meses en los que se desconocían las formas de tratar al padecimiento. Las personas de menor edad tuvieron una pronta recuperación en comparación a las mayores, quienes meses después continuaron atendiendo las secuelas como el cansancio, problemas digestivos y de ansiedad, bajo control médico. Estas participantes externaron además la viabilidad para que la entrevista se llevará a cabo personalmente en un café o en sus domicilios dado que, también se pensaba que se adquiriría cierta inmunidad ante la posibilidad de un nuevo contagio.

Como la mitad de las académicas vivía sola, ya fuera porque se independizaron de su familia de origen, por su condición de divorciadas o viudas y/o por la salida de casa o matrimonio de sus propias hijas e hijos, el enclaustramiento y con ello la imposibilidad para frecuentar a sus familiares, fue lo que más les afectó anímicamente pues se sintieron ansiosas y tristes. Lo mismo experimentaron por no poder asistir a impartir clases, dado que el contacto en persona con sus alumnos fue la función de mayor responsabilidad y compromiso de su profesión (Bautista & López, 2020). Quienes tuvieron hijos en edad escolar y/o maridos que también se dedican a la docencia vivieron complicaciones (Saldívar & Ramírez, 2020) porque el empalme de las clases vía remota generaba distracciones y dificultades al usar los espacios para recibir e impartir las sesiones.

Con la estancia en casa, las académicas identificaron dimensión y el valor de la cantidad de actividades que conforman el trabajo doméstico y que ellas realizaron cotidianamente dado que, por el mismo tiempo de resguardo, no pudieron contar con trabajadoras domésticas ni con la colaboración de sus parejas, quienes, reconocieron sí, lo difícil que es atender dos jornadas de trabajo (remunerado y doméstico), pero fungieron más como supervisores que como corresponsables de las tareas cotidianas (Amilpas, 2020; Bautista & López, 2020). Así, la convivencia diaria trajo conflictos conyugales pues mientras varias participantes decidieron aprovechar la pandemia para estudiar y actualizar sus conocimientos a través de cursos y seminarios en línea, a sus esposos les pareció absurdo que, en lugar de dedicarse a los asuntos familiares, ellas buscaran una manera más activa de pasar sus tiempos libres y compensar la imposibilidad de salir a ejercitarse.

Al respecto de sus necesidades y deseos, el confinamiento fue también un tiempo reflexivo en el que las mujeres replantearon sus prioridades físicas, emocionales, laborales y familiares sobre dos escenarios. En uno de ellos, varias mencionaron que incluso en este tiempo excepcional donde la salud estaba en riesgo, debían reconocer lo privilegiadas que eran porque contaban con un trabajo seguro, con salarios decorosos y tenían actividades que realizar relativas a la docencia y a la investigación, las cuales pudieron llevar a cabo sin desplazarse a la universidad. Además, las redes de apoyos familiares y laborales, fueron un vínculo importante con el que dijeron contar y que les ayudó a no sentirse aisladas.

En el otro escenario, las académicas evocaron a las personas que ya no están en sus vidas y de cómo no habían vuelto a crear lazos cercanos de apoyo, confianza y retroalimentación, porque les había costado trabajo superar los fallecimientos y rupturas amorosas y de amistad, de tal manera que encontraron en el trabajo extenuante, un espacio de resguardo del dolor. Para ellas el trabajo como profesoras e investigadoras era algo que apreciaban y las hacía sentir orgullo, aunque éste les demandará tiempo por lo cual estuvieron ausentes en la vida de sus familiares. No obstante, también reconocieron que, a pesar de estar ocupadas, fueron ellas quienes resolvían las necesidades de sus padres, hermanos e hijos, porque así lo habían aprendido. Con sus esfuerzos por equilibrar ambos espacios, construyeron una imagen de mujeres autosuficientes e independientes que no necesitaban de nadie, pero no fue así. Ante el temor generado por la posibilidad de contagiarse, ellas desearon que alguien les preguntara cómo estaban y si necesitaban algo.

Además del tiempo de dedicación necesario para el trabajo académico, la modalidad virtual trajo consigo nuevos requerimientos como el uso de tecnologías para impartir clases, mantener la comunicación con los estudiantes y participar en asuntos de trabajo académico, técnico y administrativo. La extensión de las jornadas frente al monitor de la computadora provocó o acentuó problemas musculoesqueléticos, circulatorios, visuales. En cuanto a la parte de interacción con los pares, la renuencia de algunos colegas, sobre todo varones para conformar los grupos de WhatsApp o la falta de contestación a los correos electrónicos retardó la viabilidad del trabajo y tensó aún más las relaciones.

Las participantes consideraron que la objetividad del deber se sobrepuso a la incertidumbre y al estado de riesgo en el que se encontraba la población. Mencionaron que tener que cumplir con los requisitos de productividad propios y ajenos a la universidad, necesarios para permanecer o escalar en los programas de becas, estímulos y en el SNI, resultó muy difícil porque estos no contemplan la parte subjetiva y física de las y los profesores (Pacheco, 2020). Dijeron que la universidad y en general el sistema educativo debieron evaluar la pertinencia de continuar con las clases, dado el momento coyuntural que se estaba viviendo. Es que, así como a ellas les generó dificultad para adecuarse a las nuevas demandas laborales y resolver las necesidades emocionales por las que estaban atravesando, también se debió tomar en cuenta las complicaciones personales, familiares y económicas que estaban viviendo las y los estudiantes, pues notaron que en cada trimestre incrementaron las bajas estudiantiles.

Refirieron que, como docentes, la responsabilidad adjudicada por la institución y esperada por el estudiantado de mostrarse siempre felices y disponibles en sus actividades, que siguieran laborando sin importar los momentos contingentes, que no se alterarían por las muertes de sus familiares y que se incorporarán a trabajar a penas se sintieran bien si llegaron a enfermar, fue desgastante. Lo mismo resultó para el estudiantado pues se esperó que tuviera un buen rendimiento escolar en todo momento. De tal manera que, algunas mujeres tomaron la decisión de recuperar en la manera de lo posible actividades ajenas a la academia y los lazos amistosos para que pudieran catalizar y relajar las tensiones de labores universitarias. Reconocieron la necesidad de poner límites en los horarios de atención a los alumnos y tomar acuerdos claros respecto a la entrega de trabajos, pues dichas medidas, les permitirán ser más efectivas en el desempeño académico y permanecer sanas y relajadas.

La carga de trabajo que tuvieron debido a que tampoco pudieron contar con la colaboración cotidiana de las trabajadoras administrativas, les permitió reconocer el desempeño que realizan y el apoyo que reciben y que no son valorados. Aun así, dijeron que la UAM ha sido el espacio idóneo para llevar a cabo sus aspiraciones y esperan que las nuevas generaciones puedan contar con las mismas oportunidades si la comunidad universitaria coadyuba en la preservación de los beneficios que les brinda la institución. Finalmente hablaron de su retiro, algunas a corto plazo y otras mencionaron que tienen muchos proyectos que cumplir. Reflexionaron acerca de qué les gustaría que fuera reconocido su desempeño laboral y sus aportaciones al conocimiento tanto por la universidad, como por parte de sus compañeros/as y las y los alumnos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2010). “La educación superior latinoamericana y el Proceso Bolonia: de la comercialización al proyecto *Tuning* de competencias”. En *Revista Cultura y representaciones sociales. Educaciones Sociales*. Año 5, núm. 9, pp. 122-144.
- Aboites, Hugo (2010). Reconstruir también la educación superior. Periódico La Jornada. Sección: Opinión. <https://www.jornada.com.mx/2017/11/11/opinion/016a1pol>
- Acerca de la UNAM (2021). UNAM en el tiempo. cronología Histórica de la UNAM. 1960. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronología-historica-de-la-unam-1960>
- Acervo UNAM (1920). Cronología histórica de la UNAM. 1920. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1920>
- Acuña, Arturo (1987). “Cronología del Movimiento estudiantil de 1986-1987”. En *Revista Cuadernos Políticos.*, núm.49/50, pp. 86-86.
- Adán, Carme (2018). “Conceptualizar la violencia contra las mujeres: ¿Una reflexión epistemológica pendiente?” *Revista Andaluza de Antropología*. pp. 7-22.
- Agenda Estadística UAM (2019). https://www.uam.mx/agendaestadistica/descargas/20191128_agenda_estadistica_UAM_I_2019.pdf
- Agüero, Javier (2016). “América latina durante la Guerra Fría (1947-1989): una introducción”. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*. Vol. XVII. Núm. 35, pp. 2-34.
- Alonso, María (2002). “Las académicas. Profesorado universitario y género”. En *Revista de Educación.*, núm. 328, pp. 465-475.
- Alvarado, María de Lourdes (2003). “La educación “secundaria” femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XX”. En *Revista Perfiles educativos*. Vol. 25, núm.25, pp. 40-53.
- Álvarez, Ricardo (2017). *Guerra Fría, Guerra Cristera, Guerras Católicas: el conservadurismo y feminismo católico de la Juventud Católica Femenina Mexicana (JCFM), 1926-1939*. Nuevo mundo. Mundos nuevos.
- Ames, Patricia & Correa, Norma (2018). Mujeres en carreras científicas: una aproximación antropológica desde las narrativas y las trayectorias de vida de científicas sociales peruanas. En *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas*. Lorena Alcázar y María Balarin (Editoras). Grupo Sofia; Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE); Instituto de Estudios Peruanos; Universidad del Pacífico; Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 103-153.
- Amilpas, Mónica (2020). “Mujeres, trabajo de cuidados y sobreexplotación: desigualdades de género en México durante la pandemia por Covid-19”. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*. Vol. 9. Núm. 25.
- Amorós, Celia (1994). “Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino y lo femenino”. En Amorós, Celia. *Feminismo, igualdad y diferencia*. México. UNAM. pp.23-52.
- Ávila, Yurika (2019). ¿Cómo surgió el movimiento Me Too y cómo revivió en México? <https://www.animalpolitico.com/elsabueso/como-surgio-el-movimiento-me-too-y-como-revivio-en-mexico/>
- Arauz, Diana (2015). “Primeras mujeres profesionales en México”. En *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. SEP, pp. 181-200.

- Arauz, Marco (2009). El movimiento estudiantil universitario. La huelga de la UNAM de 1999. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Araya, Sandra (2003). "Relaciones sexistas en la educación". *Revista de Educación*. Vol. 27. Núm. 1, pp. 41-52.
- Arroyo, Verónica (2019). Informe de actividades. <http://coplan.azc.uam.mx/webdocumentos/informes/Informe2018.pdf>
- Báez, Romyna (2007). "El club liberal "Ponciano Arriaga". Planeamiento y defensa del liberalismo". En *Revista Revolución Mexicana*. BUAP, pp. 1-44.
- Barrera, Lulú & Beltrán, Daphne (2018). "Las mujeres del 68 y la revolución feminista emergente". Luchadoras. <https://luchadoras.mx/68-y-la-revolucion-feminista/>
- Barrientos, Marcio (2014). "¿Dónde y cuándo surgieron las universidades?" <https://presencia.unah.edu.hn/noticias/donde-y-cuando-surgieron-las-universidades/>
- Bartra, Eli (1999). "El movimiento feminista en México y su vínculo con la academia". En *Revista Estudios de Género. La Ventana.*, núm.10, pp. 214-234. Universidad de Guadalajara.
- Basualdo, Eduardo (2005). "Los primeros gobiernos peronistas y la consolidación del país industrial: éxitos y fracasos". *Cuadernos del CENDES*. Vol. 22. Núm. 60, pp. 113-151.
- Bautista, Andrea & López, Gabriela (2020). El género importa: efectos sobre la educación superior entre las mujeres mexicanas en tiempos de la pandemia por COVID-19. En *Revista de Administración Pública*. Vol. 55. Núm. 2, pp. 109-128.
- Bellini, Claudio (2018). "El Plan Prebich de 1955, los dilemas del desarrollo argentino y las controversias entorno a los legados económicos del peronismo". *Revista de Indias*. Vol. LVXXVIII. Núm. 273. Pp. 593-629.
- Beltrán, Pedro (2015). "Frondizi. Hoy 6 de agosto de 1959 en Argentina, el presidente Arturo Frondizi -que ganó las elecciones gracias a la proscripción del Partido Peronista- declara ilegal al Partido Comunista". *Efemérides*. <https://www.feridespedrobeltran.com/es/eventos/agosto/frondizi.-hoy-6-de-agosto-de-1959-en-argentina-el-presidente-arturo-frondizi-2015que-gano-las-elecciones-gracias-a-la-proscripcion-del-partido-peronista2015-declara-ilegal-al-partido-comunista>
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1967). "*La construcción social de la realidad*". Amorrortu Editores.
- Bernecker, Walther (1995). "¿Punto de partida hacia la modernidad? América Latina a finales de la Segunda Guerra Mundial". *Ediciones Universidad de Salamanca*. Vol. 13, pp. 149-166.
- Berrios, Paulina (2007). "Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para profesión académica en Chile". En *Revista Calidad en la educación.*, núm. 26, pp. 39-53.
- Berrios, Paulina (2015). "La profesionalización académica en Chile: crecimiento, profesionalización. Generación". En G. Benasconi (Ed.). *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. pp. 345-370. Santiago. Ediciones UC.
- Biglia, Barbara (2007). "Desde la investigación-acción hacia la investigación feminista". En: *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XX*. Coord. José Romay Martínez. pp. 415-422.
- Blanco, Mercedes & Pacheco, Edith (2003). "Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas". En *Revista Papeles de población*. Vol. 9, núm. 38, pp.159-1993.

- Blanco, Mercedes. (2011). "El enfoque curso de vida y desarrollo". En *Revista Latinoamericana de Población*. Vol. 5, núm. 8, pp. 5-31. Asociación Latinoamericana de Población. Buenos Aires, Organismo Internacional.
- Blazquez, Norma (2011). "El retorno de las brujas. Incorporación, aportes y críticas de las mujeres de la ciencia". *Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*. Colección Debate.
- Blázquez, Macarena; Moreno, Juan; García, Ma. & Guerrero, Eloísa (2012). "La competencia emocional como recurso inhibitor para la perpetración del maltrato psicológico en la pareja". *Revista Salud Metal*. Vol. 35. Núm. 4, pp. 287-296.
- Boas, Franz (2010). "Las limitaciones del método comparativo de la antropología". En Bohannan, Pauly Mark Glazards) *Lectura de antropología*. pp. 85-92. McGraw Hill. Madrid.
- Borrero, Graciela & Savón, Juana (2003). "Opresión femenina y economía capitalista". Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XX. La Habana. pp. 1-10. <https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/ponencias.htm>
- Bosh, Esperanza; Ferrer, Victoria; Navarro, Capilla & Ferreiro, Virginia (2019). "La universidad que queremos las feministas. Mujeres en Red". El periódico en Red. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1477>
- Bozu, Zoia (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 1. Núm. 2, pp. 317-328.
- Brooks, Abigail & Hesse- Biber, Sharlene (1991). An Invitation to feminist Research. En: "Feminist Research Practice". A primer Sharlene Nagy Hesse-Biber & Patricia Lina Leavy. Ed. SAGE Publications. pp. 53-82.
- Brunet, Ignasi (2009). "Pobreza y exclusión social desde la perspectiva de género". En *Revista Interamericana de Organizaciones.*, núm. 3, pp. 13-27.
- Buquet, Ana; Cooper, Jennifer; Mingo Araceli & Moreno, Hortensia (2013). "*Intrusas en la universidad*". Universidad Nacional Autónoma de México. Instituciones de Investigaciones.
- Burin, Mabel (2008). "Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización". En *Anuario de Psicología*. Vol. 39, núm. pp. 75-86.
- Caballero, Marta (2004). Abuelas, madres, nietas. Trayectorias y transiciones en el ciclo de vida de las mujeres y familia. Tesis presentada para optar por el grado de Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología.
- Caldera, Diana; Sánchez, Ma. Eugenia & González, Celestina (2014). "La inequidad y desigualdad en los sistemas de estímulos universitarios para las académicas madres trabajadoras". En *Management Review*. Vol. 2, núm. 2 pp.
- Camacho, Javier (2000). "*El saber en las escuelas catedralicias y en las escuelas abacales en los siglos XIII y XIV*". <https://www.fundacionforo.com/uploads/pdfs/archivo04.pdf>
- Campillo, Neus (1993). "Reflexión multidisciplinaria sobre la discriminación sexual". Barberá Ester & Campillo Neus. Coordinadoras. Nau Libres. Facultad de Filosofía, Universidad de Valencia.
- Cano, Gabriela (1997). "Más de un siglo de feminismo en México". (Feminismo). *Sujetos e identidades*. Enciclopedia of México: History, Society & Culture. Fitzory Dearborn Publishers, Chicago. pp. 345-360.
- Cano, Gabriela (2014). "Sufragio femenino en el México posrevolucionario". En "*La Revolución de las mujeres en México*". Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. SEP. pp. 15-32.

- Caña, Galo (2021). “En México 53% apoya reapertura y vuelta a la normalidad.” <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/10/25/en-mexico-53-apoya-reapertura-y-vuelta-a-la-normalidad/>
- Cardaci, Dora (2005). “¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el círculo de Licenciaturas de universidades mexicanas”. En *Revista Estudios de Género. La Ventana*. Vol. 3, núm. 21, pp. 107-142.
- Cárdenas, Abigail (2015). “*La participación de las mujeres investigadoras en México. Investigación Administrativa*”. Escuela Superior de Comercio y administración. Unidad Santo Tomás, Distrito Federal, México., núm.116, pp. 64-80.
- Cárdenas, Luz & Ramírez, Rosalinda (2016). “*Espacio propio y transversalidad de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Guerrero*”. En M. Figueroa & M. Cayeros Eds. *Ciencias Estudios de Género. Handbook T-II*. pp. 13-20.
- Cardona, Herwin (2012). “El tratamiento de la histeria a finales del siglo XIX y el agujero de la ciencia”. En *Revista Desde el Jardín de Freud.*, núm. 12, pp. 293-310.
- Cardoza, Pilar (2010). “La práctica docente del profesor de educación secundaria diurna en el D.F. ante el Plan y programas de estudios vigente”. Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 1-253.
- Carli, Sandra (2016). “Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias”. *Propuesta Educativa*. Vol. 1, núm.45, pp. 81-90.
- Carmona, Doralicia (2021). “Miguel Alemán Valdés”. *Memoria Política de México*. <https://memoriapoliticademexico.org>
- Casillas, Fanny (2018). “Un huelum de justicia para Edith, Anayetzin y Marichuy”. La Izquierda Socialista. <https://marxismo.mx/un-huelum-de-justicia-para-edith-anayetzin-marichuy/>
- Caso, Alfonso (1936). “*La región de los aztecas*”. Enciclopedia Ilustrada Mexicana. México.
- Caso, Ángeles (2005). “Las olvidadas”. Epulibre. Editor digital Himali. https://www.academia.edu/37577655/%C3%81ngeles_caso_-_Olvidadas._Una_historia_de_mujeres_creadoras.pdf
- Castaneda, Óscar (1960). “*Leyes de Reforma y etapas de la Re-forma en México*”. Boletín Biográfico de la SHCP.
- Castañeda, Marina (1987). “*No somos minoría: la movilización estudiantil de 1986-1987*”. Editorial Extemporáneos.
- Castillo, Isabel (2011). “La regulación de la práctica escolar en la Escuela de artes y Oficios para Mujeres, Ciudad de México, 1871-1879”. Conferencia internacional permanente para la historia de la educación. San Luis Potosí, México.
- Castro, Roberto & Vázquez, Verónica (2008). “La universidad como espacio de reproducción de género. Un estudio de caso de la Universidad Autónoma de Chapingo”, México. En *Revista Estudios Sociológicos*. El Colegio de México, A. C. Vol. XXVI, núm.78, pp. 587-616.
- Chávez, Mayra; Zapata, Joel; Tetzlová, Jana & Villanueva, Gonzalo (2017). “La diversidad sexual y sus representaciones en la juventud”. Psicogente. Universidad Simón Bolívar.
- CCH, UNAM (2021). Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.cch.unam.mx>
- Cerva, Daniela (2020b). “Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres”. En *Revista de la Educación Superior. ANUIES*. Vol. 49, pp. 135-155.
- Chassen, Francie (2009). “*Las mujeres fundamentales en la guerra de Reforma*”. Ciudadanía Express. Periodismo de paz. <https://www.ciudadania-express.com/2009/07/07/las-mujeres-fundamentales-en-guerra-de-reforma-frc/s>

- Chuaqui, Benedicto (2002). “Acerca de la historia de las universidades”. En *Revista Chilena de Pediatría*. Vol. 73, núm.6.
- Comas, Óscar (2000).” Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos. El caso UAM”. En *Revista Educación Superior*. UAM-Cuajimalpa.
- Comas, Óscar & Domínguez, Humberto (2004). “Los programas de estímulos como política de modernización de la educación superior mexicana, en Iztapalapa”. En *Revista UAMI*, núm. 56, pp. 59-103.
- Comas, Óscar & Lastra, Rosalía (2010). “Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios”. En *Revista de la Educación Superior.*, núm. 39, pp. 81-97.
- Comunidad Mujer (2018). Sección Noticias. Presenta su última investigación “Informe GET 2018: Género, Educación y Trabajo. Avances, contrastes y retos de tres generaciones. <http://www.comunidadmujer.cl/2018/10/comunidadmujer-presenta-su-ultima-investigacion-informe-get-2018-genero-educacion-y-trabajo-avances-contrastes-y-retos-de-tresgeneraciones/>
- Contreras, Gabriela (2004). “La Universidad: nacional y autónoma”. En *Revista Perfiles educativos*. Vol. 26, núm.106.
- Coplan (2020). Anuario estadístico. Universidad Autónoma Metropolitana. http://coplan.azc.uam.mx/webdocumentos/anuarios/Anuario_2019.pdf
- Córdova, Martha (2005). “Las mujeres mexicanas como estudiantes de educación superior”. En *Revista Psicol. Am.Lat.* Núm.4 México.
- Córdova, Ocer (2017). La violencia económica y/o patrimonial contra las mujeres en el ámbito familiar. PERSONA Y FAMILIA. Revista del Instituto de la Familia. Facultad de Derecho. Núm. 6, pp. 39-58.
- Cornejo, Amaranta (2016). “Una lectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones” *Interdisciplina*. Vol. 4. Núm. 8, pp. 89-103.
- Corona, Sara (2012). “En diálogo”. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Biblioteca de Educación. Herramientas Universitarias Gedisha.
- Corona, Sarah & Kaltmeier, Olaf (2012). En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Corona, Sara & Kaltmeier, Olaf. Gedisa. Editorial. Biblioteca Educación. España. pp. 11-24.
- Cronista (2021). 1940/49. “El peronismo al poder”. <https://www.cronista.com/general/1940-49-El-peronismo-al-poder-20080430-0008.html>
- Cuiñas, María (2010). Una guerra inolvidable: el conflicto de Corea y su cobertura mediática. <https://cud.inizar.es>
- Davies, Brownyn & Harré, Rom (2007). “Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad”. En *Revista Athenea Digital*. Núm.12, pp. 242-259.
- De Barbieri, Teresita (1996). Los ámbitos de acción de las mujeres, en: Narda Henríquez (ed.). *Encrucijadas del saber: los estudios de género en las ciencias sociales*. Lima, Pontificia Univ. Católica del Perú. pp. 107-132.
- De Beauvoir Simone (1953). “El segundo sexo”. Paidós, Buenos Aires.
- De Filippo Daniela; Sanz Elías & Gómez Isabel (2014). “Movilidad científica y género. Estudio del profesorado de una universidad española”. En *Revista Mexicana de Sociología*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. Vol. 71, núm.2, pp. 351-386.
- De Garay, Adrián & Del Valle, Gabriela (2012). “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior”. En *Revista Universia*. IISUE Vol. III, núm.6. pp. 3-26.

- De Garay, Adrián (2013). "Igualdad de género en la Universidad Autónoma Metropolitana: un espejismo". En *Revista Estudios de Género. La Ventana*. Universidad de Guadalajara. Vol. IV, núm. 38, pp. 277-330.
- De la Garza, Bernardina (2017). "La historia del voto femenino en México". MxCity. Arte y cultura. <https://mxcity.mx/2017/01/la-historia-del-voto-femenino-en-mexico/>
- De la Torre, Amuvi (2006). La violencia de género como causa de maltrato Infantil. *Cuad. Med Forense*, Núm. 12, pp. 149-164.
- De León, Fernando (2019). Informes de actividades <https://www.xoc.uam.mx/sites/default/files/pdf/rectoria/informes/2019/AnexoEstadisticoSegundo2019.pdf>
- Del Castillo, Ramón (2005). "El feminismo pragmatista de Nancy Fraser: crítica cultural y género en el capitalismo tardío". <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article283>
- Díaz, Alma (2016). "La presencia de las mujeres en el último movimiento estudiantil del siglo XX en México". http://bvirtual.ucol.mx/descargables/718_presencia_mujeres.pdf
- Díaz, Rodrigo (2018). Informe anual. Unidad Iztapalapa. <http://www.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Anual-2018-Unidad-Iztapalapa.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel (2004). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento Neoliberal". Unidad de Santiago de Compostela. Firgoa universidade pública-espazo comunitario. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/11056>
- Domínguez, Laura & Amador, Carlos (2020). "El origen de COVID-19: lo que se sabe, lo que se supone y (muy poquito) sobre las teorías de complot". Vol. 31. Núm. 2, pp. 3-11. *Educación Química*. UNAM.
- Domínguez, María & Ospina, Sigfredo (2014). Identidad docente en autobiografías de profesorado universitario en Colombia. *Katharsis*, Núm. 17
- Donoso, Andrés (2016). "El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en clave latinoamericana: aproximación a las nociones de educación y transformación social". En *Revista Historia Crítica*. Universidad de los Andes.
- Dooley, Francis (1976). "*Los cristeros, Calles y el catolicismo mexicano*". Traducción de María Emilia Martínez Negrete Deffis. México. Secretaría de Educación Pública.
- Dorado, Paco (2017). "Lesvy, feminicidio entre la omisión y el silencio de las autoridades". *Feminicidios*. <https://www.somoselmedio.com/2017/08/09/lesvy-feminicidio-entre-la-omision-y-el-silencio-de-autoridades/>
- Dufort, Lucía (2011). "*El feminismo de Sor Juana Inés de la Cruz. Lecturas moderas de su Respuesta*". Institutionen För spanska, portugisiska och latinamerikastudier. Stockholms Universitet
- Echarri, Carlos & Pérez, Julieta (2006). El tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*. Vol. 22. Núm. 1, pp. 43-77.
- Echeverría-Lazcano, Alejandra & Villagrán, Gabina (2016). "El contexto y la experimentación del deseo sexual en jóvenes: diferencias entre hombres y mujeres". *Psicología Iberoamericana*, vol. 24. Núm. 1, pp. 19-29.
- Educaweb (2021). Bachillerato general: salidas profesionales. <https://blog.educaweb.mx/bachillerato-general-areas-conocimiento/>
- El Financiero (2018). "Crisis y paros más relevantes que ha sufrido la UNAM". <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/crisis-y-paros-mas-relevantes-que-ha-sufrido-la-unam>
- Elder, Glen (1998). "The life course and human development". In R. M. Lerner. Volume 1: Theories of Human Development: contemporary Perspectives in William Damon (editor-in-chief), *The Handbook of Child Psychology*, 5th edition New York: Wiley

- Elder, Glen & Shanahan, Michael (2006). “*El curso de la vida y el desarrollo humano*. En RM Lerner y W. Damon (Eds.), *Manual de psicología infantil: modelos teóricos del desarrollo humano*” (págs. 665–715). John Wiley & Sons Inc
- Enciclopedia de Historia (2020). “Guerra Fria”. <https://enciclopediadehistoria.com/guerra-fria/>
- Encino, Angélica (2020). “Comienza la Jornada Nacional de Sana Distancia”. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/03/23/comienza-la-jornada-nacional-de-sana-distancia-1056.html>
- Escolano, Esther (2006). “Discriminación en un medio meritocrático: las profesoras en la universidad española”. En *Revista Mexicana de Sociología*. Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. 68, Núm.2. pp. 231-263.
- Espínola, Mauro (2019). El charrismo y el movimiento obrero mexicano. Izquierda Revolucionaria. <https://izquierdarevolucionariamx.net/index.php/meico-b/sindical/1145-el-charrismo-y-el-movimiento-obrero-mexicano>
- Espinosa, Claudia (2010). “Diferencias entre hombres y mujeres en educación matemática: ¿Qué pasa en México?”. En *Revista Investigación y Ciencia*. De la Universidad de Aguas Calientes., núm. 46, pp. 28-35.
- Espinosa, Karen & Rodríguez, María (2018). “¿Dedicarse a la investigación? Barreras, oportunidades y expectativas de las jóvenes de la sociología y economía de la PUCP”. En *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas*. Lorena Alcázar y María Balarin (Editoras). Grupo Sofia; Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE); Instituto de Estudios Peruanos; Universidad del Pacífico; Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 207-228.
- Espinosa, Ma. Eugenia (2021). La escuela primaria del siglo XX. Consolidación de un invento. DEGENAM. Dirección General de Educación Normal y actualización del Magisterio del DF.
- Facio, Alda & Fries, Lorena (2005). “Feminismo, género y patriarcado. Academia”. En *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3, núm. 6, pp. 259-294.
- Fernández, Ana (1998). “Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo”. En *Revista Nueva Antropología*. Asociación Nueva Antropología. México. Vol. XVI, núm.54, pp. 79-95.
- Fernández, Lourdes (2000). “Roles de género y mujeres académicas”. En *Revista Ciencias Sociales.*, núm. 88, pp. 63-75.
- Fernández, María (2002). “*Las académicas (profesorado universitario y género)*”. García, María & García, Marisa (Ed). *Crítica de Libros*. Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales., pp. 63-75.
- Ferrarotti, Franco (1988). “Biografía y ciencias sociales”. En *Joutard, P. et al. Historia oral e historia de vida. Cuadernos de Ciencias Sociales*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Núm.18.
- Figueroa, Amanda & Ortega, Mario (2010). “Condición de género y elección profesional. El área físico-matemático en las mujeres”. En *Revista Investigación y Ciencia*. De la Universidad Autónoma de Aguas Calientes. Núm.46, pp. 18-27.
- Flecha, Consuelo (1999). “Género y Ciencia. A propósito de los “estudios de la mujer” en las universidades”. En *Revista Educación XXI*. Universidad de Sevilla. Pp. 223-243.
- Flecha, Consuelo (2003). La mirada de las mujeres al mundo académico. *Revista Argentina de Sociología*, Consejo de Profesionales en Sociología. Vol. 1, núm.1, pp. 27-43.
- Flores Aurelia & Espejel Adelina (2015). “El sexismo como práctica de violencia en la universidad”. *RES, Revista de Educación Social*. Núm.21, pp. 128-142.
- Flores, Rocío (1988). Historia del SITUAM. Surgimiento del SITUAM y firma de las condiciones generales de trabajo.

- Flores, Queziquel (2009). "La participación de la mujer en la construcción del México independiente". En *Revista Alegatos*. Núm.73, pp. 489-508.
- Fontanela, Marta (2008). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos.
- Fox-Keller, Evelyn (1991). Textos "Reflexiones sobre género y ciencia". Trad. Ana Sánchez. Editorial Alfonsiel Magnánim, Valencia, pp. 149-153.
- Freixas, Anna (2012). "La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual". En *Apuntes de Psicología*. Vol. 30, núm. 1-3, pp. 155-164.
- Frías, Sonia (2014). "Ámbitos y formas de violencia contra mujeres y niñas: evidencias a partir de las encuestas". *Acta Sociológica*. Núm. 65, pp. 11-36.
- Fuster, Francisco (2007). "Dos propuestas de Ilustración para la educación de la mujer: Rosseau versus Mary Wollstonecraft". *AParteRei. Revista de Filosofía*. pp. 1-11.
- Gaete, Ricardo (2015). "El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. Vol. IV, núm. 17, pp. 3-20.
- Galeana, Patricia (2017). "*Historia del Feminismo en México*". Universidad Nacional Autónoma de México. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas. Instituto Belisario Domínguez
- Galeana, Patricia (2017). "*La historia del feminismo en México*". Instituto de Investigaciones Jurídicas. Instituto Belisario Domínguez. UNAM.
- Gallardo, Anahí & Quintanar, Keshava (2008). "La flexibilidad del trabajo académico. Problemática en la universidad pública". En *Departamento de Administración y Organizaciones*. Año 9, núm.17. pp. 55-65.
- Gallego, Rómulo & Pérez, Royman (2014). "Una aproximación a un análisis histórico y social general de la alquimia". En *Revista Educación química*. Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. 25, núm. 2, pp.
- Gamba, Susana (2008). "Feminismo: historia y corrientes". Publicado en el "Diccionario de estudios de Género y Feminismos". *El Periódico feminista*. Mujeres en Red. Editorial Biblos, pp. 1-8. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397>
- Gamboa, Flor de María & Migueles, Adriana (2017). "Tiempo de academia y el poder de las mujeres en el desafío familia-trabajo. Las académicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo". En *Revista de Estudios de Género. La Ventana*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Vol. V, núm.45, pp. 241-268.
- Garazi, Débora (2016). "Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan Scott". *Trabajos y Comunicaciones*. Núm. 43. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7179/pr.7179.pdf
- Garay, Ana (2001). Poder y subjetividad. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, Carmen (2008). Prólogo. "*Las intimidades de la academia. Un estudio cuanti-cualitativo de la profesión académica*". María Cristina Parra Sandoval. Colección Textos Universitarios.
- García, Elizabeth (2007). "Psicología Social y género". En *tratado de Psicología Social. Perspectivas Socioculturales*. Aguilar, M. & Reid, A. Coordinadores. Anthropos.
- García, Elizabeth (2009). Exclusión social, género y subjetividad. Historias de vida de adolescentes madres en los barrios populares de la ciudad de México. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

- García, Francisco (2015). *Saloniéres: mujeres que crearon sociedad en los salones ilustrados y románticos*. VII Congreso virtual sobre Historia de Las Mujeres. del 15 al 32 de octubre, pp.-213-233.
- García, Lidia (2021). “Movimientos feministas en México: prácticas comunicativas digitales y riesgos”. *Virtualis. Revista Digital*. Vol. 12. Núm. 23.
- García, Patricia (2000). “Una agenda teórica para el estudio de las mujeres académicas”. En *Revista de Sociología*. Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. Vol. 15, núm.44, pp. 163-179.
- García, Patricia (2004). *Mujeres académicas: el caso de una universidad estatal mexicana*. Plaza y Valdés. México.
- García, Patricia (2005). “Género, educación y Política Pública”. En *Revista Estudios de Género. La Ventana*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México., núm. 21, pp. 70-89. ISSN:1405-9436.
- García, Viridiana (2019). *Mujeres del movimiento de 1968: la batalla después de la matanza estudiantil*. Entrevista a la doctora en Historia Verónica Oikión, del Centro de Estudios Históricos del Colegio de Michoacán, A. C. Contralínea. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2019/10/02/mujeres-del-movimiento-de-1968-la-batalla-despues-de-la-matanza-estudiantil/>
- Gergen, Keneth (1982). “From self to science: What is there to know? En J. Suls (Ed), *Psychological perspectives on the self*” (pp. 129-149). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gil, Adriana (2002). “Aproximación a una teoría de la afectividad”. *Revista de pensamientos e investigación*. Atheneadigital. <https://atheneadigital.net/article/view/n1-gil/44-html-es>
- Gil, Manuel (2000). “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Vol. 2, núm. 1, pp. 100- 116.
- Goldsmith, Mary (1986). “Debates antropológicos en torno a los estudios sobre la mujer. En *Revista Nueva Antropología*. Vol. VIII, núm.39. pp. 147-171.
- Gómez, Miguel (2000). “El paradigma de la manufactura global en el nuevo orden mundial: el sistema de producción de la maquila”. Ponencia presentada en el seminario: el pensamiento económico crítico ante los cambios del Sistema mundial, Universidad de Puebla, México. Recuperado el 12 de marzo de 2012 desde: <http://www.redem.buap.mx/semgomez.htm>
- Gómez, Antonio (2003). “El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Vol. 8, núm.17.
- González, Amalia (2015). “De tumba a útero”. En *Revista de Investigaciones feministas*. Núm.6, pp. 39-59.
- González, Blanca (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*. Núm. 12, pp. 79-88.
- González Casanova, Pablo (2000). “El conflicto en la UNAM: una historia inconclusa”. *México. OSAL*, pp. 38-41.
- González, Mirta (2002). “Feminismo, academia y cambio social”. En *Revista Educación*. Vol. 26, núm. 2, pp. 169-183.
- González, Óscar (1982). Una experiencia en la planeación, organización y dirección de universidades. Conferencia plenaria de la Academia Nacional de Ingeniería. VIII Congreso Torreón Coahuila.

- González, Robert; Peraza, Cecilia & Betancourt, Ricardo (2017). “El movimiento magisterial mexicano frente a la Reforma Educativa: la contestación local a un proyecto global”. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- González, Rocío (2022). CDMX regresa a semáforo verde el lunes; abren todas las actividades. La Jornada. Capital. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/10/25/en-mexico-53-apoya-reapertura-y-vuelta-a-la-normalidad/>
- González, Victoria (2015). “Violencia sexual en el terrorismo de Estado en Uruguay (193-1985). Aproximación a la experiencia del colectivo de mujeres que realizó denuncia penal”. Facultad de Psicología. Trabajo final de Grado. Universidad de la República. Uruguay.
- Graña, Francois (2008). “El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género. Facultad de Ciencias Humanas, *Praxis*. Núm.12, pp. 77-86.
- Guerra, Enrique. (2005). “El fuego sagrado. La segunda Cristiada y el caso Michoacán (1931-1938)”. En *Historia Mexicana*. Colegio de México, A.C. Vol. LV, núm.2, pp. 513-575.
- Guevara, Iris (2002). “*La educación en México. Siglo XX*”. Textos breves de Economía. UNAM.
- Guibert, Yamilé & Román, Andrea (2018). “¿Insertándose al mundo académico? Mujeres jóvenes en la docencia universitaria”. En *desigualdad en la academia: mujeres en las Ciencias Sociales peruanas*. Alcázar Lorena y Balarin María (Editoras). Grupo Sofia; Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE); Instituto de Estudios Peruanos; Universidad del Pacífico; Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 229-265.
- Guzmán Josefina & Salazar Karla (2016). “Presión sociocultural hacia la imagen corporal de la mujer y cómo afecta en el desempeño académico”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. SOCIOTAM. Vol. XXVI Núm. 2, pp. 1-41.
- Harding, Sandra (2002). “¿Existe un método feminista?” En *Debates en torno a una metodología feminista*. Eli Bartra (compiladora). Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 9-34.
- Heras, Leticia (2005). “La política de educación superior en México. Los programas de estímulos a profesores e investigadores”. En *Revista Educere*. Vol. 9, núm. 29, pp. 207-215.
- Heredia, Ana (2014). “¿Por qué la prensa de Nuevo León llamaba robots comunistas a quienes pedían democracia universitaria?” *El Barrio Antiguo*. Sección: crónicas locales. <http://www.elbarrioantiguo.com/1971-el-ano-de-los-jovenes-regios/>
- Hernández, Luis (2016). “La larga marcha de la CNTE”. *El Cotidiano*. UAM-Azcapotzalco. Núm. 200, pp. 20-31.
- Hernández María (2006). “La gestión gubernamental del trabajo académico”. En *Revista del estado y la cultura de la sección 47 del SNTE/Jalisco 19,12*. <http://latarea.com.mx/artcu/articu19/mlhernandez19htm>
- Hernández, Rigoberto (2017). “Sociedad e historia: el síntoma como crítica y subversión”. En *Revista Teoría y Crítica de la Psicología*. Núm.9, pp. 274-281.
- Hierro, Graciela (1990). *Ética y feminismo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hiner, Hilary (2015). ¿El “nunca más tiene género? UN análisis comparativo de las comisiones de la verdad en Chile y Argentina. *Estudio Social*. Araraquara. Vol. 20. Núm. 39, pp. 253-270.
- Hirales, Gustavo (1982). “La guerra secreta, 1970-1978”. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=4068>
- Hobert, Rodrigo (2012). “Apuntes para la comprensión del clientelismo académico”. *La revista del Centro Cultural de la Cooperación (CCC)*, núm.14/15.

- Huerta, Abigail (2008). “La construcción social de los sentimientos desde Pierre Bourdieu”. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Vol. III. Núm. 5, pp. 1-11.
- Huerta, Rosa (2017). “Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México”. *Revista de El Colegio de San Luis*. Vol. VII, núm.14. pp.-281-306.
- Ibarra, Laura (2016). “El concepto de igualdad en México (1810-1824). Relaciones de Historia y Sociedad”. *Relac. Estud.Hist.Soc.* Vol. 37, núm.37.
- INMUJERES (2007). “Glosario de Género” *Instituto Nacional de las Mujeres*. México.
- Instituto Politécnico Nacional (2020). “Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional. Modalidades suscritas y modificadas en: (1978-1980). http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reg_condiciones_academicas.pdf
- Íñiguez, Lupicinio (2003). “La psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la “crisis”. En *Revista Interamericana de psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Vol. 37, núm.2, pp. 221-238.
- Ion, Georgeta; Duran María del Mar & Bernabeu María Dolores (2012). “El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad”. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 24, núm.1, pp. 123-140.
- Izquierdo Isabel (2009). “Mujeres en la academia. ¿Cambio de oportunidades?” *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. Época 2. Núm.4, pp. 51-65.
- Izquierdo Isabel & Atristan Magali (2019). “Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: tensiones y estrategias identitarias”. En *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Vol. 10, núm.18, pp. 127-142.
- Jaiven, Ana Lau (2002). *Cuando hablan las mujeres*. En: “Debates entorno a una metodología feminista”. Eli Bartra (compiladora). Programa Universitario de Estudios de Género; Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 141-158.
- Jaiven, Ana & Rodríguez, Roxana (2017). “Texto constitucional mexicano: historia y cambio. El sufragio femenino y la Constitución de 1917”. Una revisión. *Política y Cultura*. Núm.48.
- Jaquette, Jane (1991). Los movimientos de las mujeres y las transiciones democráticas en América Latina. *Estudios Básicos de Derechos Humanos. Tomo V*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. pp. 320-349.
- Jiménez, Joel (2020). “Evolución de la Patria Potestad en el Derecho Mexicano a partir del Código Civil del Distrito Federal y territorio de la Baja California de 1870 a la actualidad”. Biblioteca Jurídica Virtual.
- José Agustín (1990). “Tragicomedia mexicana. 1. La vida en México de 1940 a 1970”. DEBOLSILLO.
- José Agustín (1992). “Tragicomedia mexicana. 2. La vida en México de 1970 a 1982”. DEBOLSILLO.
- José Agustín (2007). “Tragicomedia mexicana. 3. La vida en México de 1982 a 1994”. Planeta.
- Kandel, Ester (2006). “División sexual del trabajo ayer y hoy. Una aproximación al tema”. Editorial Dunker.
- Kaltmeier, Olaf (2012). Capítulo 1. Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En diálogo: los nombres del proceso. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Corona, Sara & Kaltmeier, Olaf. Gedisha. Editorial. Biblioteca Educación. España. pp. 25-54.

- Lamas, Marta (2018). “Del 68 a hoy: la movilización política de las mujeres”. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época. Año LXIII, núm.234, pp. 265-286.
- Lamas, Marta (2009). La despenalización de aborto en México. <https://nuso.org/articulo/la-despenalizacion-del-aborto-en-mexico/>
- Lagarde, Marcela (1990). *Los cautiverios de las mujeres madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Estudios de Posgrado. Colección Posgrado.
- Lagarde, Marcela (2012). “Identidad de Género y derechos humanos”. “La construcción de las humanas”. En: *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Inmujeres, pp. 15-42.
- Lagarde, Marcela (2019). “Universidad y democracia genérica”. CEIICH-UNAM. <https://www.ceiich.unam.mx/educacion/Lagarde.htm>
- Lagarde, Marcela (2020). “Identidad femenina”. https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf
- Landaburu, Ignacio (2019) ¿Dónde está la UCR ahora? Desde el origen de la democracia hasta la crisis representativa. Código/frontera. UBA <http://www.codigoyfrontera.space/2019/02/12/donde-esta-la-ucr-ahora/>
- Lavalle, María (1988). *Capítulo II. La mujer mexicana a través de los años*. Repercusiones históricas y laborales como factores de empuje en la marginación internacional. http://caterina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/rojas_g_i/capitulo2.pdf
- Lazarín, Federico (1996). “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1996”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C. Vol. 1, núm.1.
- Leccardi Carmen & Feixa, Carles (2011). “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud”. En *Revista Última Década*. CIDPA, Valparaiso. Núm.34, pp. 11-32.
- León-Portilla, Miguel (1977). “*Antología. De Teotihuacán a los aztecas. Fuentes e interpretaciones históricas*”. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Lobato, Emma (2013). “Construyendo el género. La escuela como agente coeducador”. http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0390.pdf?49cf6f&49cf6f
- López, Helena (2016). “Pedagogía, feminismo y emociones: una lectura de “Lección de cocina” de Rosario Castellanos”. *La Palabra*. Núm. 29, pp. 79-88.
- López, Lola (2020). “Sexualidad patriarcal”. *Tribuna feminista*. <https://tribunafeminista.elplural.com/2020/04/sexualidad-patriarcal>
- López, Oresta (2015). “Dolores Jiménez Muro, periodista e intelectual zapatista”. México: Instituto nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- López, Santos. (2007). “Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de las universidades del norte de México”. *Revista de la Educación Superior*, 7-22.
- Lorde, Audre (2004). “Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo”. En: *La hermana, la extranjera: Artículos y Conferencias*. Horas y Horas. pp. 115-135.
- Loyzaga, Octavio. (2002). “*Neoliberalismo y flexibilización de los derechos laborales*”. México UAM-A y Porrúa.
- Lozano Inés, Iglesias Marcos & Martínez María (2016). “Un estudio cualitativo sobre los diferenciales de género en la educación superior: percepciones de las académicas en

- contextos masculinizados”. En *Revista La manzana de la discordia*. Vol. 11, núm.1, pp. 41-54.
- Luna, María (2012). Coeducación ayer y hoy. Elementos histórico-conceptuales para su comprensión. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 2. Educación inicial y básica.
- Lynch, Gloria (2017). Curso de vida y género: entre lo individual y las expectativas sociales. El caso de la Argentina. Tesis doctoral. Programa de Doctorado Estudios Interdisciplinarios de Género y Políticas de igualdad. Universidad de Salamanca.
- Madoo, Patricia & Jill Niebrugge-Brantley (1999). “Teoría feminista contemporánea”. Cap. 8 en Ritzer, George, *Teoría Sociológica*. Madrid McGraw Hill, pp. 353-409.
- Magallón, Jorge (2002). “*La Edad Media*”. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídica de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/379/4.pdf>
- Marsiske, Renate (2006). “La universidad de México: historia y desarrollo”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vol. 8, pp. 11-34.
- Martín, Javier (2000). “*El saber en las escuelas catedralicias y en las escuelas bacas en los siglos XIII y XIV*”. <https://www.fundacionforo.com>
- Martínez, Lucía (2008). “La mujer y la universidad venezolana”. En *Revista Digital Universitaria*. Vol. 9, núm. 7.
- Martínez, Luz & Escapa, Rosa (2016). “La discriminación de las mujeres: qué es y cómo se construye”. Escuela de Administración Pública de Extremadura. eap.gobex.es
- Martínez, Soledad (2012). “Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista”. En *Revista Estudios de Género. La Ventana*. Universidad de Guadalajara, México. Vol. IV, núm.35. pp. 133-163.
- Martínez, Soledad & Bivort, Bruno (2014). “Proceso de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: tiempos y espacios desde cuerpos femeninos”. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol. 13, núm.1, pp. 16-22.
- Martínez, Soledad (2015). “Género, subjetividad y trabajo académico”. *Integración Académica en Psicología*. Vol. 3, núm. 8, pp.
- Martínez, Susana; Castro, Gabriela; Sánchez, Claudia; Martínez, Carlos; Irigoyen Francisco; Inchaustegui, Leonardo & Zamora, Mireya (2018). “Programa de estímulos económicos y daños a la salud en académicos de seis universidades mexicanas”. En *Revista Salud Trabajo* (Maracay). Vol. 26, núm. 2, pp. 98-111.
- Martiñón, Manuel (2020). “Historia de la UAM Iztapalapa. 40 aportaciones de la UAM Iztapalapa. Universidad Autónoma Metropolitana”.
- Masse, Francisco (2015). “La cruzada de los ñoños -memorias de la Ruta Hidalgo”. *Algarabía.com*.
- Masson, Sabine (2011). “Sexo/género, clase, raza: feminismo descolonial frente a la globalización. Reflexiones inspiradas a partir de la lucha de las mujeres indígenas de Chiapas”. Vol. 8. Núm. 8, pp. 145-177.
- Medina, Herminia (2015). “Friné. Las hetairas más bellas de Grecia. Los ojos de Hipatia”. En *Revista sociocultural desde Valencia. Comprometidas con la cultura*. <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/frine-la-hetaira-mas-bella-de-grecia/>
- Melchor, Daniel (2019). “Violencia de género en las universidades: cómo detenerla”. *Nexos*. <https://cultura.nexos.com.mx/?p=17499>

- Melgar, Lucía (2014). La participación de las mujeres en la democracia. En *“La Revolución de las mujeres en México”*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. SEP. pp. 117-152.
- Méndez, Fabiola & Mendoza, Damián (2019). “2019, el año del #MeToo en México”. UNAM global. <https://unamglobal.unam.mx/2019-el-ano-del-metoo-en-mexico/>
- Mendieta, Angélica (2015). “Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar”. En *Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo*. pp. 107-115.
- Mesa, Silvia (2019). “Carreras académicas de mujeres en la Universidad de Costa Rica: un reto para la igualdad”. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. UCR. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. Vol. 19, núm.1, pp. 1-32.
- Miranda, Roberto (2007). “Mujeres, educación superior e igualdad de género”. CPU-e *Revista de Investigación Educativa*. Instituto de Investigaciones de Veracruz. Núm.4, pp. 1-30.
- Montes de Oca, Elvia (2007). “La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”. En *Perfiles educativos*. pp. 111-130.
- Montes de Oca, Elvia (2015). “Las mujeres mexicanas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”. *REv.hist.educ.latinoam*. Vol. 17, núm.24, pp. 149-166.
- Monteón, Humberto (2015). “El Instituto Politécnico Nacional: proyecto educativo revolucionario del cardenismo”. *Revista de la educación Superior*. Publicaciones ANUIES. Núm.58, pp. 1-12.
- Morana, Maria Teresa & Sagramora, Simonetta. (2016). Focus “Le carriere femminilli nel settore universitario”. Servizio Statistico. Miisterio dell’Istrizione, dell’Università e della Ricerca. Direzione Generale per i contratti, li acquisti e per i sistema informativi e la statistica Ufficio VI Statistica e Studi. pp. 1-16.
- Munck, Ronaldo (2010). “La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva”. En *Primer semestre. Migración y desarrollo*. Traducción Luis Morán.”
- Murillo, Martha; García, María & González, Fabiola (2016). “Consideraciones sobre la armonización del trabajo y la familia entre docentes de la Universidad Autónoma de Nayarit”. En *Posibilidades y Retos para la armonización de la vida laboral y familiar*. Ciencias Estudios de Género. María Figueroa y Laura Cayeros, Coordinadoras. Handbook T-II, pp. 84-94.
- Noguerol, Francisca (2002). “Mujer y escritura en la época de Sor Juana Inés de la Cruz”. En *Revista América Latina Hoy*. Ediciones Universidad de Salamanca. Núm.30, pp. 179-202.
- Núñez, Jorge (2020). “La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debe olvidar”. *Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://www.oei.es/historico/salactsi/nunez03.htm>
- Ochoa, Cuauhtémoc (2005). “La migración de talentos en México. *Política y Cultura*. Núm. 23, pp. 307-3011.
- Oikión, Verónica (2017). “*María del Refugio García Martínez (Cuca García)*”. Ichan Tecolotl
- Oikión, Verónica (2018). Resistencia y luchas femeniles. La Unión Nacional de Mujeres Mexicanas en el verano el 68: una historia desconocida. *Legajos*. Boletín del Archivo General de la Nación. Núm.17, pp. 55-84.
- OIT (2020). “La segregación horizontal de género en los mercados laborales de ocho países de América Latina: implicancias para las desigualdades de género”. https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_715929/lang--es/index.htm
- Olvera, Graciela (2020). “*UACM activa protocolo para atender violencia de género*”. <https://www.milenio.com/politica/uacm-activa-protocolo-atendera-temas-genero>

- OPS (2020). “La OMS caracteriza a COVID-19 como pandemia”. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Ordorika, Imanol (2015). “Equidad de género en la Educación Superior”. E *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLV, núm.174, pp. 7-17.
- Ortega y Gasset, José (1992). “*El tema de nuestro tiempo*”. Colección Sepan Cuántos. Núm.488. Editorial PORRÚA. S. A.
- Ortega y Gasset, José (1994). “*En torno a Galileo*”. Colección Sepan Cuántos. Núm.462. Editorial PORRÚA. S. A.
- Ortiz, Francisca (2017). “Vida familiar y trayectoria académica: una aproximación biográfica a una universidad chilena. *Polis*”. *Revista Latinoamericana*. pp. 1-18.
- Pacheco, Lourdes; Cayeros, Laura & Navarro María (2011). “El dispositivo sexo/ciencia”. *Revista venezolana de estudios de la mujer*. vol. 16, núm. 36 pp. 31-46.
- Pacheco, Lourdes (2015). “El cuerpo del saber”. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 24, número especial, pp. 54-64.
- Pacheco, Lourdes (2020). Indicadores de las brechas de género en las Instituciones de educación superior. Seminario permanente de Cultura Institucional Universitaria con Perspectiva de Género. Dirección de Igualdad y Correspondencia Social. Universidad de Guanajuato
- Palermo, Alicia (2006). “El acceso de la mujer a la educación universitaria”. En *Revista Argentina de Sociología*. Vol. 4, núm.7. pp. 11-46.
- Páramo, Pablo (2008). “Construcción social de la identidad y el self. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*. V. 40, núm.3, pp. 539-550.
- Parcero, María de la Luz (1992). “*Condiciones de la mujer en México durante el siglo XIX*”. INAH, México.
- Pastor, María; Pontón, Paloma & Sarmiento, Ana (2017). “El acceso a la carrera investigadora desde la perspectiva de género. ¿Punto de inflexión?” En Marcos Jesús Iglesias e Inés Lozano (coords.). *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la academia*. Feminismo/s. pp. 299-327.
- Pavón, Armando & Ramírez, Clara (2010). “La autonomía universitaria, una historia de siglos”. En *UNIVERSIA* Vol. I, núm.1, pp. 157-16.1
- Pérez, Eulalia (2005). “Ciencia y género”. *Depto. Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Instituto de Filosofía-CSIC <http://serveis.uab.cat/studiahumanitatis/sites/serveis.uab.cat/studiahumanitatis/files/genero.pdf>
- Pérez, Julián (2019). Definición de logograma. Recuperado de: <https://definicion.de/logograma/>
- Pérez, Ricardo (1986). “Los Camisas Doradas. *Secuencia*”. Núm.4, pp. 67-77.
- Pfleger, Sabine (2021). Fuertes, libres, rebeldes. Hacia una identidad más agentiva del movimiento feminista en México. Millyac-revista Digital de Ciencias Sociales. Vol. VIII. Núm. 14, pp. 325-347.
- Pieck, Enrique (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. REMIE. Vol. 10. Núm. 25. Pp. 1-16.
- Pinto, Mailisa & Ribes, Rita (2012). Capítulo 6. Sobre encuentro, amistades y caminos en la investigación en Ciencias Humanas y Sociales. En *diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Corona, Sara & Kaltmeir, Olaf. Gedisha. Editorial. Biblioteca Educación. España. pp.161-184.
- Pisano, Margarita (2004). “*Julia, quiero que seas feliz*”. Surada/ensayo.
- Plan de Ayala (2019). “Enciclopedia de Historia”. <https://enciclopediadehistoria.com/plan-de-ayala/>

- Poy, Laura; Muñoz, Alma & Martínez, Fabiola (2020). Primeros tres casos de Covid-19 en México; activan la contención. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/02/29/primeros-tres-casos-de-covid-19-en-mexico-activan-la-contencion-5410.html>
- Puertas, Susana (2004). “Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación”. *Seminario Médico*. Vol. 56. Núm. 2, pp. 135-144.
- Pujal, Margot (1991). “Poder, saber, naturaleza: la triangulación “masculina” de la mujer y su deconstrucción”. Análisis de una invención psicosocial.
- Pujal, Margot (2003). “La tarea crítica: interconexiones entre el lenguaje, deseo y subjetividad”. *Política y Sociedad*. Vol. 40. Núm. 1, pp. 129-140.
- Puleo, Alicia. (1993). *La Ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII. Condorcet, De Gouges, De mLabert y otros*. Compilación, introducción y traducción de Alicia Puleo. Anthropol. Editorial del hombre.
- Quezada, Claudia (2012). “La mujer cristera en Michoacán, 1926-1929”. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-México. Núm.4, pp. 191-223.
- Quiles, Ma. Nieves; Morera Ma. Dolores; Correa, Ana; Navas, Marisol; Gómez Carmen & Cuadrado Isabel (2008). “El prejuicio hacia las mujeres ¿Infrahumanización o infravaloración?” En *Revista de Psicología Social*, Vol. 23, núm.2, pp. 221-228.
- Quinteros, Leonor (2011). “Mujeres locas. Edición Cero”. En *Revista Politika*, Sección Opinión y Comentarios. <http://edicioncero.cl/2011/12/mujeres-locas/>
- Ramírez, María & Barajas, Edgar (2017). “Estudio sobre hostigamiento y acosos sexual como consecuencia de la práctica cultural: el caso de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM)”. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. Vol. 8. Núm. 14, pp. 1-29.
- Ramos, Carmen (1990). “Mujeres trabajadoras en el México porfiriano: género e ideología del trabajo femenino 1876-1911”. En *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, pp. 27-44
- Razo, Martha (2008). “La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología”. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXX, núm.121. pp. 63-96.
- Reboreda, Susana (2010). “El papel educativo de la mujer en la antigua Grecia y su importancia en el mantenimiento de las polis”. *Saldvie*, núm.10, pp. 159-175.
- Restrepo, Martha (2008). “Feminismo y espiritualidad”. En *Revista Lasallista de Investigación*. Corporación Lasallista, Antioquia, Colombia. Vol. 5, núm.2, pp. 146-157.
- Ritzer, George (1993). Integración micro-macro. Cap. 10 en Ritzer, George, en *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid. McGraw-Hill, pp. 455-487.
- Rivera, María (1996). “La Querrela de las mujeres: una interpretación desde la diferencia sexual. *Política y Cultura*”. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Núm.6, pp. 25-39.
- Rocha, Esmeralda (2009). “Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva Psico-Socio-Cultural: un recorrido conceptual”. En *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology. Psicol.* Vol. 43, núm. 2, pp. 250-259.
- Roberti, Eugenia (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías, Porto Alegre*. Año 19, núm. 45, pp. 300-335.
- Rodríguez, Alison; Ruíz, Patricia & Reyna, Brenda (2018). “¿Soy buena, no digo ni muy buena ni excelente! La noción de logro y obstáculo en mujeres docentes de ciencia y tecnología en

- cinco universidades peruanas”. Citecma. Ciencia, Técnica y Mainstreaming social. Universitat Politècnica de Valencia., núm. 2, pp. 29-41.
- Rodríguez, Ma. José; González, Ma. José & Albert María (2013). “Las carreras académicas de mujeres y hombres en la Universidad de Alicante”. En *Revista de Sociología del Trabajo, Nueva Época*. Núm.80 pp. 69-88.
- Rodríguez, María (2012). *La historia de la educación de la mujer en México*. III Congreso Nacional: Estudios Regionales y la Multidisciplinariedad en la Historia
- Rodríguez, Rosa (2015). “Sin género de dudas: Logros y desafíos del feminismo hoy”. Biblioteca Nueva. Dossier del siglo XXI, 5.
- Rojas, Olga & Castrejón, José (2020). “El inicio de la vida sexual en México. un análisis de los cambios en el tiempo y las diferencias sociales. *Revista Latinoamericana de Población*. Vol. 14. Núm. 27, pp. 77-114.
- Rojas, Olivia (2005). *La educación entre los aztecas*. Documentos. Ethos Educativos.
- Romano, Silvina (2012). Seguridad hemisférica, asistencia y democracia a inicios de la Guerra Fría. Revisas de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad. Vo.7. núm. 1, pp. 211-240.
- Rose, Hilary (1994). “Amor, Poder y Conocimiento.” Hacia una feminista transformación de las Ciencias. Prensa Política.
- Rufer, Mario (2012). Capítulo 2. El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En *diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Corona, Sara & Kaltmeir, Olaf. Gedisha. Editorial. Biblioteca Educación. España. pp. 55-84.
- Sadurní, Nuria (2021). “La conferencia de Yalta, el inicio de la Guerra Fría”. Historia. *National Geographic*. https://historia.natiolageographic.com.es/a/conferencia-yalta-inicio-guerra-fria_16289
- Sáez, Juan (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *Revista del colegio d'educadores. SpaiSocial*, II Época. Núm.9.
- Sabariego, Marta; Vilá, Ruth & Sandín, M. Paz (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. En *Reire, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. Vol. 7, núm. 2, pp. 119-133
- Salord, Susana (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, Núm.11, pp. 1-13.
- Saldívar, Alicia & Ramírez, Karol (2020). “Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México”. En *Persona. Revista de la Facultad de Psicología*. Vol. 23. Núm. 2, pp. 11-40.
- Sánchez Ana; Rivera Elva & Velasco Juan (2016). “Desigualdades de género en ciencia, el caso de las científicas de la UAEMéx”. En *Cuadernos Inter-c-a-ambio sobre Centroamérica y el Caribe*. Vol. 13, núm.13, pp. 85-112.
- Sánchez, Alma (2006). “El feminismo en la construcción de la ciudadanía de las mujeres en México”. *Revista Itinerario de las Miradas*. Núm. 63, pp. 1-19.
- Sánchez, Arturo. (2020). Paristas demandan hacer pública propuesta contra la violencia de género. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/02/07/paristas-demandan-hacer-publica-propuesta-contra-violencia-de-genero-5206.html>
- Sánchez, Aurora. (1993). “Palma Guillén de Nocolou”. Enciclopedia de la literatura en México.
- Sánchez, Claudia. (2013). Daños a la salud física y mental de docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México, relacionados con su participación en los Programas de Primas al Desempeño Académico. Idónea Comunicación de Resultados para alcanzar el grado de Maestría en Ciencias en Salud de los Trabajadores. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

- Sánchez-Claros, Juan (2014). "Influencia de la cultura de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles". En *Revista de Historia y Comunicación social*. Vol. 19, núm. Especial pp. 523-533.
- Sánchez, María & Villagómez, Gina (2012). "Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región sur-sureste de México". En *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. Núm.11, época 2, pp.7-36.
- Santoja, Pedro (2003). "Mujeres religiosas: beatas y beguinas en la Edad Media. Textos satíricos y misóginos". *REVISTA DE HISTORIA MEDIEVAL.*, núm. 14, pp. 2009-227.
- Santos, Isabel (2005). "Historia y evolución de las escuelas secundarias técnicas en el DF". Tesina. SEP. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanz, Alexia (2005). "El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales". En *Asclepio*. Vol. LVII
- Schmidt, Samuel & Velázquez, Diego (2014). "La judeofobia mexicana: raíces y consecuencias en la derecha política". *El Cotidiano*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Núm.185, pp. 47-62.
- Scott, Joan (2001). Experiencia. Trad. Silva Moisés. Revista La Ventana. Núm. 13, pp. 42-73.
- Sefchovich, Sara (2009). "Carta al rector de la UNAM". Periódico El Universal.
- Sefchovich, Sara (2009b). "UNAM: Burocracia en carne propia". Abril. *Nexos.com.mx*
- Sepúlveda, Leandro (2010). "Las trayectorias de vida y el análisis del curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales". En *Revista Perspectivas*. Núm. 21, pp. 27-53.
- Serna, Mercedes (2014). "Rosario Castellanos y El eterno femenino". *Anagnórisis de investigación teatral*. Núm.9, pp. 40-52.
- Serret, Estela; Torres, Marta; Brito, Myriam & Chaparro, Amneris (2008). "*Qué es y para qué es la perspectiva de género*". Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior. Instituto de la mujer oaxaqueña. Lluvia oblicua Ediciones.
- Serret, Estela (2011). "Hacia una redefinición de las identidades de género." En *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. Época, 2, núm. 9, pp. 71-97.
- Servín, Elisa (2016). "El delator, una figura cotidiana del alemanismo priista". *Antropología. Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. Núm. 101. Pp. 144-156.
- Sierra, Norma (2014). Adolescencia, subjetividad y contexto socio-cultural. *Argonautas*. Año, 4. Núm. 4, pp. 67-78.
- Soto, Angélica (2018a). "*Estudiante contra el patriarcado: las nuevas colectivas feministas en la UNAM*". <http://www.la-critica.org/estudiantes-contra-el-patriarcado-las-nuevas-colectivas-feministas-en-la-unam/>
- Soto, Angélica (2018b). "*6 mujeres de la ingeniería en México*". La crítica. <http://www.la-critica.org/6-pioneras-de-la-ingenieria-en-mexico/>
- Stern, Claudio (2007). "Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales de México". *Estudios Sociológicos*, Vol. XXV. Núm. 73, pp. 105-129.
- Suárez, María. & Muñoz, Humberto (2016). "¿Qué pasa con los académicos?". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. 45, núm. 180, pp. 1-22.
- Schütz, Alfred (1967). El problema de la realidad social. Escritos I. Amorrotu
- Tello, Claudia & Vargas, Óscar (2020). Género y trabajo en tiempos de COVID-19: una mirada desde la interseccionalidad. En *Revista Venezolana de Gerencia*. Vol. 25. Núm. 90, pp. 389-393.

- Tena, Olivia; Rodríguez, Carmen & Jiménez, Paula (2010). “Malestares del uso del tiempo en investigadoras de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala”. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguas Calientes*. Núm.46, pp. 66-75.
- TIPPA (2021). Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico.
- Torres, Ana (2019). “La trampa del “trabajo doméstico” universitario lastra la carrera de las profesoras”. *El País*. Sección Sociedad. https://elpais.com/sociedad/2019/05/28/actualidad/1559033676_753637.html
- Torres, Blanca (2010). “Aprendiendo a negociar con una superpotencia: los años del gobierno de Miguel Alemán”. *De la guerra al mundo bipolar*. El Colegio de México. JSTOR. Vol. 7. Pp. 65-98.
- Torres, Felipe & Rojas, Agustín (2015). Política Económica y Política Social en México: desequilibrio y saldos. *Revista Problemas del Desarrollo*. Vol. 182. Núm. 46, pp. 41-65.
- Torres, Morelos & Atilano, Ruth (2014). “La educación de la mujer mexicana en la prensa femenina durante el porfiriato”. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamericana/article/view/3307/5819
- Torres, Obdulia & Pau, Bernadette (2012). “Techo de cristal” y “suelo pegajoso”. “La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología”. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Vol. 6, núm.18, pp. 35-59.
- UNIRIOJA (2019). Universidad de la Rioja, científicas, ciclo de conferencias. Recuperado de: <http://www.ehu.es/~mtwmastm/HIPATIA.pdf>
- UAM (2020). Sistema modular. <http://www.uam.mx/sah/ore.pa/tema04/villarreal74-78/sistemamodular.htm>
- UAM-Iztapalapa (2020). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. <http://www.izt.uam.mx/>
- UNAM (2022). Información geográfica de la UNAM sobre COVID-19 en México. <https://covid19.ciga.unam.mx/>
- Urra, Francisco & Apablaza, Jaime (2020). *Introducción a la entomología general y agrícola*. Ediciones UC.
- Urrutia, Elena (2005). “Rosario Castellanos. Despertar de la conciencia feminista”. En *Revista de la Universidad de México*. pp. 75-79.
- Valdivieso, M. Magdalena (2007). “Críticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominantes”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. V.12. núm. 28.
- Van den Eyne, Ángeles (1994). “Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. Monográfico”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, pp. 79- 101.
- Varela, Helena (2020). “Las universidades frente a la violencia de género. EL caso de la Universidad de Guanajuato”. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*.
- Varela, Nuria (2008). *Feminismo para principiantes*. De Books. Edición actualizada.
- Varela, Nuria & Santolaya, Antonia (2019). *Feminismo para principiantes*. Lectura fácil. Plena Inclusión.
- Vargas, Monserrat (2013). “La mujer ante la carrera académica universitaria: cuestiones tras el análisis cualitativo de los datos”. RESED. En *Revista de Estudios Socioeducativos*. pp. 134-155.
- Vázquez, Gabriela (2015). “La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina”. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*. Núm. 60. pp. 93-124. Centro de Investigación sobre América Latina y el Caribe.

- Velázquez, María de Lourdes (2011). “El movimiento estudiantil de la UNAM, 1933”. En *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. Núm.1, pp. 1-13.
- Victoriano, Felipe (2010). “Estado, golpes de Estado y militarización en América latina: una reflexión histórico-política”. *Nueva Época*. Año23. Núm. 64, pp. 175-193.
- Vidal, M^a del Carmen (2006). “El mobbing en el trabajo. Su problemática”. *Revista General Informática de Derecho*. Núm. 1, pp. 1-26.
- Vivaldo, Juan (2008). *Las mujeres en el movimiento cristero. Una aproximación crítica a la bibliografía*. Trabajo terminal del Seminario de Historia III. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Wagner, Laura (2017). “La mujer en la antigua Grecia”. *Historiae*. <https://historiaeweb.com/2017/10/24/mujer-antigua-grecia/>
- Wise, Betsy (2019). *¿La teneduría de libros es lo mismo que contabilidad?* Caino Finacial. <https://www.caminofinancial.com/es/teneduria-de-libros-vs-contabilidad/>
- Wright, Laureana (2020). *Mujeres notables mexicanas*. Ediciones Corte y Confeción.
- Zabala, Pau (2017). Machismo y adolescencia: dos ideas que no deberían ir juntas. <https://www.drogasgenero.info/machismo-adolescencia-dos-ideas-no-deberian-ir-juntas/>
- Zubieta, Judith & Marreto, Patricia (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*. Vol. 2, núm. 1, pp. 15-28.

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA

La entrevista debe llevarse a cabo en un contexto cómodo a través de una plática informal, por lo tanto, la guía se elabora para tener un apoyo. Dado que el objetivo de la entrevista es que la participante hable de su trayectoria de forma libre y que organice su discurso narrativo como lo desee no se inicia con un tema en particular. A partir de la entrevista a profundidad se le pide a la académica que hable de su trayectoria partir de una primera incitación a la narrativa:

Datos sociodemográficos:

Antes de comenzar, ¿con qué nombre te gustaría que se te identifique en el estudio?, ¿con qué nombre te gustaría que se te identifique en el estudio?, ¿Me puedes decir tu edad?, ¿dónde naciste?, ¿eres casada?, ¿tienes hijos?, ¿Dónde cursaste tu licenciatura y cuál fue?, ¿la Maestría la cursaste dónde y cómo se llama?, ¿el doctorado?, ¿Has estudiado alguna vez en el extranjero?, ¿dónde fue?, ¿Unidad a la que perteneces?, ¿en qué licenciatura te desempeñas?, ¿cuántos años tienes trabajando en la UAM?, ¿eres integrante del SNI?,

En cuanto a tu salud, ¿qué me puedes decir al respecto?, ¿tienes actualmente algún padecimiento?, ¿cuáles son las formas de autocuidado?, ¿qué cosas haces para ti misma que te causen gratificación, satisfacción, bienestar?

Trayectoria académica:

Momento 1. Formativo. Jardín de niños o kínder.

1. Vamos a hablar de tu educación, el primer momento que tú tuviste contacto con la escuela, ¿cuál fue?, ¿cuántos años tenías cuando entraste al jardín de niños, kínder, guardería, primaria?, ¿cuántos años fuiste al preescolar?, ¿qué tanto tienes en la memoria tu jardín de niños, tienes recuerdos?, ¿te agradaba o no te gustaba ir? Cuéntame de cómo fue tu experiencia ¿recuerdas los nombres de tus maestros, de tus amigos?, ¿Te gustaba tu jardín de niños?, ¿por qué recuerdas el nombre de tus maestras?, ¿trataban de manera distinta a las niñas y a los niños?
2. ¿Faltabas mucho al jardín de niños?, ¿tus papás iban a tus juntas, a los festivales, quién te llevaba y quién iba por ti a la escuela. Además de ir al jardín de niños hacías otras actividades, ¿cómo cuáles?
3. Cuando tú ibas al jardín de niños, cuéntame de tu familia, ¿cómo era tu familia?, ¿qué recuerdas de tu familia?, es decir, ¿quiénes la conformaban?, ¿en dónde nacieron tus padres?, ¿a qué se dedicaban?, ¿ambos trabajaban fuera de casa?, ¿quién administraba el gasto familiar?, ¿el lugar en el que vivían era propio o rentaban?, ¿quiénes tomaban las decisiones importantes, concedía los permisos, asignaba quehaceres, imponía sanciones? ¿profesaban alguna religión? Todas esas cosas.
4. ¿Cuáles son las situaciones que no te hubieran gustado vivir durante la etapa del jardín de niños, en tu casa, con tu familia, con tus amigos?

Momento 1. Formativo. La primaria.

5. ¿Qué edad tenías cuando pasaste a la primaria? ¿qué recuerdos tienes de la primaria?, ¿era bonita, grande o chica?, ¿cuántos años fuiste a la primaria?, ¿te acuerdas de los nombres de tus profesoras y profesores, por qué los recuerdas?, ¿cuál materia era tu preferida y cuál no te gustaba?, ¿cómo se llamaban tus amigas?, ¿qué era lo que más te

gustaba de la escuela primaria y qué no te gustó o no te hubiera gustado vivir en la escuela, en tu casa o con tus amigos y amigas?, ¿cómo era tu desempeño en la primaria?, ¿cuál fue el grado más importante para ti?

6. ¿Llegaste a faltar a la primaria?, ¿ibas sola a la escuela o te llevaban?, ¿quién te forraba tus útiles?, ¿quién te revisaba las tareas, iba a tus juntas, a firmar boletas y a los festivales?, ¿te daban para gastar o tú llevabas tu lunch?, ¿llegaste a faltar a clases?, además de ir a la primaria ¿realizabas alguna actividad adicional?
7. ¿Qué recuerdas de tu familia en ese entonces, algo cambió?

Momento 1. Formativo. La secundaria.

8. ¿Te acuerdas de cuántos años tenías cuando pasaste a la secundaria?, ¿quién decidió a qué secundaria asistirías?, ¿cómo y por qué lo decidieron así?, ¿cómo era tu secundaria, era técnica o diurna, era difícil ingresar a esa escuela?, ¿era estricta tu secundaria?, ¿cuántas materias llevabas?, ¿tú cómo eras en la secundaria?, ¿cuál era la materia preferida y la que se te hacía más difícil o no te gustaba?, ¿recuerdas el nombre de tus profesores y de tus amigas y amigos y por qué te acuerdas de ellos?, ¿reprobaste alguna materia o grado?, ¿faltabas a clases?, ¿trataban distinto a las mujeres y a los varones?, ¿qué te gustó más en la secundaria?, ¿tuviste alguna relación importante, ya fuera de noviazgo o de amistad?, ¿cuándo fue que identificaste que te gustaban los hombres o las mujeres?
9. ¿Qué estaba pasando en tu familia en el tiempo en que ibas a la secundaria? ¿te daban permiso de salir?, ¿de hacer trabajos en equipo?, además de ir a la secundaria, ¿hacías otra actividad?, ¿cómo cuál?, ¿cómo valoras que fue tu estancia en la secundaria? Y ¿Cómo describirías ese tiempo de adolescencia?

Momento 1. Formativo. La preparatoria.

10. ¿Cuántos años tenías cuando entraste a la prepa?, ¿fue tu primera opción?, ¿te quedaste en la escuela que querías?, ¿recuerdas lo que sentiste cuando te quedaste en esa preparatoria?, ¿qué experiencias recuerdas de tu preparatoria?, ¿qué materias te gustaban más?, ¿cuáles se te hacían más difíciles?, ¿recuerdas el nombre de tus profesores, por qué te acuerdas de ellos y de ellas?, ¿cómo se llamaban tus amigas y porqué las recuerdas?, ¿qué era lo que más te gustaba de la preparatoria?, ¿trataban igual a hombres y a mujeres en las clases?, ¿qué cosas no te hubieran gustado vivir durante ese tiempo en la escuela, en su casa?, ¿cómo fue tu desempeño en la prepa?, ¿tuviste alguna relación importante ya fuera de noviazgo o de amistad?, ¿en qué etapa tuviste tu inicio sexual?, ¿cómo te fue?, ¿alguna vez te embarazaste?, ¿alguna vez abortaste?
11. En esos tiempos como preparatoriana, ¿cómo recuerdas a tu familia?, ¿hubo cambios?, ¿cómo resolvías los gastos de la escuela, la inscripción, las colegiaturas, los libros, los cuadernos, el transporte, la ropa?, ¿había quién te preguntara sobre tu desempeño escolar?, ¿los padres tenían que asistir a la escuela para firmar boletas?, ¿cómo consideras que fue tu desempeño escolar en la prepa?, ¿qué sentiste cuando cumpliste la mayoría de edad?

Momento 1. Formativo. La universidad.

12. Cuando ingresaste a la universidad ¿qué edad tenías?, ¿cómo fue que decidiste estudiar?, ¿te sentiste apoyada en tu decisión?, ¿fue una elección personal o alguien te presionó?, ¿dónde cursaste tus estudios universitarios?, ¿te resultó fácil el ingreso?, ¿tus padres o alguien más te sugirió estudiar tu licenciatura?, ¿cómo fue tu experiencia como universitaria?, ¿recuerdas la materia que más te gustaba?, ¿qué profesores recuerdas?, ¿por qué los recuerdas?, ¿cómo impartían sus clases?, ¿recuerdas a tus compañeros de

clases?, ¿cómo los recuerdas?, ¿eras noviera?, ¿salías con frecuencia?, ¿qué cosas son las que más te gustaron vivir en la universidad? y ¿cuáles no te hubieran gustado vivir en la universidad, en tu casa?, ¿cómo fue tu vida mientras estudiabas en la universidad?, ¿tuviste alguna o algunas relaciones significativas?, ¿ya sea de noviazgo o de amistad?

13. Durante la universidad ¿vivías todavía con tu familia?, ¿hubo cambios en tu familia?, ¿trabajabas?, ¿cómo cubrías los gastos universitarios?, ¿estuviste becada?, ¿cuántos años tenías cuando te graduaste?, ¿hiciste examen o tesis para graduarte?, ¿sobre qué tema fue tu tesis, tesina, o ICR?

Momento 1. Formativo. La Maestría.

14. ¿A qué edad estudiaste la Maestría?, ¿cómo decidiste estudiarla?, ¿dónde la cursaste?, ¿fue difícil tu ingreso?, ¿cómo cubrías tus gastos personales y escolares?, ¿estuviste becada o trabajabas?, ¿qué recuerdos tienes sobre la Maestría?, ¿qué recuerdas de tus profesores y profesoras?, ¿cómo te desempeñaste en la Maestría?, ¿terminaste en tiempo y forma?, ¿sobre qué tema fue tu ICR o tesis de Maestría?, ¿qué estaba pasando en tu vida mientras estudiaste la Maestría?, ¿cómo estaba tu vida personal en ese momento de tu vida?, ¿cómo estaba tu vida amorosa?

Momento 1. Formativo. El Doctorado.

15. ¿A qué edad iniciaste el Doctorado?, ¿dónde lo cursaste?, ¿fue difícil acceder a esa institución?, ¿sobre qué tema hiciste tu tesis de doctorado?, ¿cómo cubrías tus gastos personales y escolares durante tus estudios?, ¿tenías beca?, ¿qué recuerdos tienes del Doctorado?, ¿qué me puedes decir de tus profesores y profesoras?, ¿qué fue lo que más te gustó del Doctorado?, ¿qué cosas no te hubieran gustado experimentar en esos tiempos en la escuela, en tu familia?
16. Durante ese tiempo, ¿qué pasó con tu familia de origen, con tus padres y hermanos?, ¿qué estaba pasando en tu vida personal mientras estudiabas el doctorado?, ¿cómo estaba tu vida?, ¿cómo estaba tu vida amorosa?, ¿dónde vivías?, ¿te casaste?, ¿con cuántas parejas has vivido?, ¿a qué edad?, ¿dónde conociste a tu pareja?, ¿cuánto duraron de novios?, (si tienes hijos, ¿cuántos son?, ¿a qué edad tuviste a tus hijos?, ¿cómo fue el nacimiento de tu primer hijo?, ¿cómo te sentiste?).
17. ¿Durante tu vida como estudiante viajaste al extranjero?, ¿qué me puedes compartir al respecto?, ¿a dónde fuiste, con quién, cuántas veces, por cuánto tiempo?, ¿cómo te sentiste en otro país, cómo te trataron, conociste a alguien, te ocurrió algo desagradable, algo hermoso?, ¿volverías ir a esos lugares?

Momento 2. Laboral. Dimensión de inserción.

18. Ahora vamos a hablar sobre tu desarrollo profesional. ¿qué me puedes decir acerca de cómo fue tu primer contacto con el trabajo, es decir: ¿tú decidiste trabajar?, ¿te ofrecieron el trabajo?, ¿tuviste la necesidad de trabajar para sostenerte?, ¿tuviste otros trabajos antes de ingresar a la UAM? ¿qué me puedes decir acerca de cómo fue el proceso de ingreso a la UAM, es decir: ¿cuánto tiempo estuviste intentando obtener una plaza?, ¿qué trámites tuviste que hacer?, ¿primero accediste a una plaza menor y después cómo y cuándo obtuviste la definitividad?, ¿Cuántos años tenías cuando iniciaste a trabajar en la UAM?, ¿recuerdas cómo te fue en la primera vez que diste una clase?, ¿te resultó fácil?, ¿qué experiencias recuerdas en esos primeros tiempos como académica universitaria?, ¿realizabas otras actividades a parte de trabajar en la UAM?, ¿cómo eran las relaciones con tus colegas siendo una profesora de reciente ingreso?, ¿recuerdas si tu sueldo podía cubrir tus gastos?, ¿recuerdas si tuviste situaciones de violencia por parte de tus compañeros, alumnos y autoridades?,

19. ¿Cómo cambió tu vida personal cuando iniciaste como docente?, ¿qué piensas de la maternidad en tu vida, seas o no madre?
20. En cuanto a tu familia ¿qué pasó con ella durante ese tiempo en que empezabas con la carrera académica? ¿cómo te apoyaron en esos tiempos en que recién ingresaste a trabajar en la UAM?, si ya tenías hijos ¿quién te los cuidaba?, ¿tu pareja compartía las actividades de la casa y del cuidado de los hijos?

Momento 2. Laboral. Dimensión de adaptación.

21. ¿Cuántos años tenías cuando alcanzaste la definitividad en la UAM?, ¿te acuerdas qué sentiste cuando te dieron la definitividad?, ¿qué te dijeron tus compañeros cuando ganaste la definitividad?, ¿qué experiencias tienes acerca de las colaboraciones que tienes con tus compañeros de trabajo?, ¿qué me puedes decir acerca de los programas de becas y estímulos económicos?, ¿cuentas con alguno de ellos, eres parte del SNI?, ¿qué me puedes decir sobre los puestos de representación, de jefatura, coordinación, etcétera?, ¿qué situaciones no te hubiera gustado vivir en ese tiempo?
22. Cuando obtuviste la definitividad ¿cómo impactó el tiempo de dedicación laboral a tu vida privada?, ¿recuerdas cuáles fueron los mayores retos a los que te enfrentaste como mujer y como académica?, ¿recuerdas algunas situaciones de violencia por parte de tus compañeros, alumnos o autoridades universitarias?
23. ¿Qué fue lo más difícil para integrarte como académica a la universidad?, ¿tuviste miedos?, ¿cuáles eran tus temores?

Momento 2. Laboral. Dimensión momento actual.

24. ¿Cómo te ves desde tu lugar de mujer en el momento actual y hacia el futuro respecto a tí misma, a tu familia y lo que tienes que hacer para satisfacer las necesidades que requieres, en relación al tiempo que demanda la profesión docente?, ¿cuáles son tus aspiraciones a corto, mediano y largo plazo?, ¿qué importancia tienen las colaboraciones con los compañeros académicos para concretar las metas?,
25. A lo largo de tu vida ¿tuviste contacto con el alcohol, probaste algún tipo de drogas?, ¿qué me puedes decir al respecto?, ¿cómo te fue?, ¿cómo te sentiste?
26. ¿Me podrías narrar tres momentos que tú consideres significativos en tu vida, aunque no tengan que ver con la academia?, ¿cómo cambiaron tu vida esos momentos?
27. ¿Qué importancia cobran los apoyos familiares para concretar tus metas académicas?
28. ¿Crees que las manifestaciones de violencia en la universidad y la academia contra las mujeres desaparecerán, aminorarán o se incrementarán?, ¿qué me puedes decir al respecto?
29. Mirando hacia el futuro, ¿qué esperas de la universidad como mujer académica?

Por último: ¿deseas agregar algo más, tienes algún comentario o requieres de exponer algo que no te haya preguntado previamente?