

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**

CIUDAD DE MÉXICO ®

“LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE IDENTIDADES EN ACADÉMICAS- INVESTIGADORAS DESDE EL ESPACIO PERSONAL-FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA CARRERA LABORAL: CASO UJED”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Presenta

MARÍA DEL ROCÍO GUZMÁN BENAVENTE

DIRECTORA: DRA. GRACIELA POLANCO HERNÁNDEZ

LECTORES:

DRA. CITLALIN ULLOA PIZARRO

DRA. TANIA ESMERALDA ROCHA SANCHEZ

Índice

Agradecimientos	i
Resumen	iii
Abstract	vi
Introducción	14
Capítulo I. Antecedentes y Justificación	19
Introducción	19
1.1 Educación superior, normatividad y cultura de género: de lo internacional a lo nacional y local.....	20
1.1.1 Estadísticas nacionales de las académicas en la educación superior.....	26
1.2 Contexto universitario: el caso de la UJED.....	31
1.2.1 La perspectiva de género en la UJED	31
1.2.2. Normatividad para la academia en la UJED.....	33
1.2.2.1 Ley orgánica de la UJED.....	34
1.2.2.2 Reglamento del personal académico	36
1.2.2.3 Contrato colectivo de trabajo	38
1.3 La orientación de la investigación: pregunta y objetivos específicos	42
1.4. Síntesis capitular I.....	43
Capítulo II Cultura, Identidad y Género.	45
Introducción	45
2.1 La cultura como marco de la identidad	47
2.1.1 Los repertorios culturales de la identidad.....	47
2.1.2 La configuración de la identidad personal y de la identidad social.....	49
2.2 De la identidad cultural a la identidad de género	50
2.2.1 Las complejidades de la identidad de género	51
2.3 Los roles de género y los estereotipos.....	54
2.3.1 El papel de los roles de género.....	54
2.3.2 Los estereotipos: la emergencia de los roles de género.....	55
2.3.3 Los estereotipos: lo constitutivo del endogrupo y del exogrupo.....	58

2.3.4 La cultura de género y el sexismo	58
2.4 Evolución de los roles y transformación de los estereotipos.....	60
2.4.1 Deber ser, querer ser: nuevas actitudes para el cambio de roles	69
2.5. Síntesis capitular II.....	70
Capítulo III. Las mujeres frente a los dilemas de la familia y el trabajo	74
Introducción.....	74
3.1. La doble presencia: responsabilidades familiares y trabajo académico	74
3.1.1. Hacia una conceptualización de la doble presencia	79
3.2 Política laboral frente a demanda familiar	79
3.2.1 Conciliación ¿Un cambio para mujeres o para hombres?	83
3.2.2 Normatividad para la conciliación en la agenda internacional.....	86
3.3 Universidad y conciliación.....	90
3.3.1 Familia y academia: las tensiones de “la conciliación”	97
3.4 Sostenibilidad: una nueva forma de organización social	100
3.4.1 Pervivencia y aparición de nuevas formas de convivencia entre géneros	104
3.4.2 Los cuidados y la salud: el sostén del entramado psicosocial	107
3.5. Síntesis capitular III	109
Capítulo IV. (Metodología).....	113
Del paradigma y los métodos cualitativo a las técnicas y los procedimientos.....	113
Introducción.....	113
4.1 Fenomenología e interpretación	114
4.2 Del método biográfico a la narrativa autobiográfica	115
4.3 Las herramientas: la instrumentalización de la información	116
4.3.1 La entrevista y la autobiografía	117
4.3.2 Semblanzas y líneas de vida: temporalización de experiencias	117
4.4 Del tratamiento de la información y su procesamiento	119
4.5 Las participantes.....	121
4.5.1 Los criterios de inclusión	122
4.6 Los aspectos éticos, la otra cara de la investigación	122

4.6.1 Reflexividad: Auto reconocimiento en la experiencia de las participantes.....	123
4.7 Alcances y limitaciones del estudio	126
4.8 Síntesis capitular IV	127
Capítulo V. (Resultados y discusión) De la narrativa a la categorización y de vuelta: tejiendo el sentido.....	129
Introducción.....	129
5.1 Los perfiles de las académicas	136
5.1.1 Características del desarrollo profesional-laboral de las participantes.....	136
5.1.2 Características del desarrollo socio-personal de las participantes.....	139
5.2 Experiencias en temporalidades: Semblanzas y líneas de vida de las académicas	142
5.3 Eje analítico 1: Identidades culturales compartidas	184
5.3.1 Formación académica.....	185
5.3.1.1. Figuras familiares influyentes	186
5.3.1.2 Mentoría académica	189
5.3.2 Espacio laboral universitario.....	191
5.3.2.1 Recursos socio-personales.....	192
5.3.2.2 Capital académico-intelectual	193
5.3.2.3 Perfiles deseables en la academia.....	195
5.3.2.4 Amistad y redes entre pares	198
5.3.3 Conclusión del eje 1 Identidades culturales compartidas.....	201
5.4 Eje Analítico 2: Construcción genérica.....	202
5.4.1. Diversificación de identidades y roles.....	203
5.4.1.1 Cautividad del rol	204
5.4.1.2 De la ayuda a la responsabilidad compartida	206
5.4.1.3 Visibilización del rol de las mujeres académicas	209
5.4.1.4 Derechos y posicionamiento laboral	210
5.4.1.5 Querer ser, deber ser.....	212
5.4.2. Conclusiones del eje 2 construcción genérica.....	215
5.5 Eje analítico 3: Sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia.	217

5.5.1 Compatibilidad familia-trabajo	218
5.5.1.1. Priorización de rol(es)	219
5.5.1.2 Compatibilidad-incompatibilidad laboral con la pareja	228
5.5.1.3 Orientación hacia la familia	231
5.5.2 Salud y autocuidado	233
5.5.2.1 Estrés multitareas	234
5.5.2.2 Enfermedades y dolencias	238
5.5.2.3 Soportes psicológicos	240
5.5.3 Conclusiones del eje 3 sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia	242
Capítulo VI. (Conclusiones) De los niveles del trabajo de investigación a las reflexiones finales, a partir de los objetivos y algunas recomendaciones.	246
Introducción	246
6.1 Dificultades y posibilidades en la construcción de la carrera académico-laboral	249
6.1.1 El papel de la universidad en los cambios identitarios de las académicas	255
6.2 Doble presencia y estrategias de sostenibilidad	258
6.2.1 Condiciones de salud y autocuidado	263
6.3 Algunas recomendaciones.....	266
Anexos.	270
Anexo 1. Formato de consentimiento informado.....	270
Anexo 2. Ficha sociodemográfica para la identificación del perfil de las académicas participantes	272
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada	273
Anexo 4. Listado inicial de codificación en Atlas Ti Ver. 6.2	275
Anexo 5. Grafica de ejes o dimensiones analíticas del estudio	278
Anexo 6. Relación y ubicación de tablas y gráficas	279
Anexo 7 Semblanza y línea de vida de la investigadora	280
Bibliografía.	285

Agradecimientos

Los espacios y las palabras resultan insuficientes para agradecer y reconocer a quienes me acompañaron a lo largo de una etapa más de mi formación académica que hoy se concreta en esta tesis doctoral.

A todas las personas que, sin dudas, contribuyeron de una u otra forma en mi desarrollo personal y profesional, mi aprecio por siempre.

Muy agradecida con quienes formaron parte de mi Comité Científico. A mi Directora de tesis, la Dra. Graciela Polanco Hernández, quien durante casi cuatro años me acompañó en este proceso formativo y en la conclusión de mi documento de tesis de manera satisfactoria. A la Dra. Citlalin Ulloa Pizarro y a la Dra. Tania Esmeralda Rocha Sánchez, por su valiosa asesoría y amplia retroalimentación que enriquecieron teórica y metodológicamente mi trabajo. Asimismo, a la Dra. Yessica Cienfuegos y al Dr. Hugo Yam Chalé quienes también formaron parte de mi Comité Científico, aportando valiosas observaciones a la tesis.

A mis compañeras de la Universidad Juárez del Estado de Durango y amigas entrañables del doctorado, María Eugenia Pérez Herrera y Karla María Reynoso Vargas, por abrazarme con fortaleza en busca de la meta. El apoyo emocional y académico fueron sustantivos a lo largo de esta gran aventura en la que me tendieron su mano, me escucharon, me alentaron, me ofrecieron su consejo. Gracias nuevamente por su amistad y profesionalismo como académicas e investigadoras. Juntas intentamos hacer praxis del principio de sororidad al que nos invita Marcela Lagarde, buscando hermanarnos como mujeres para transitar con humildad como seres humanos.

A cada una(o) de mis profesoras(es) del doctorado, por sus valiosos conocimientos y el tiempo que me brindaron a lo largo de cada semestre; a la coordinación del doctorado y a todo el personal directivo y administrativo del Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana por su labor y orientación. Los aprendizajes adquiridos en esta comunidad universitaria fueron múltiples, ampliaron mis horizontes como persona y como académica.

A la Secretaría de Educación Pública a nivel Federal, por el apoyo recibido para obtener una beca del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), con la cual pude cursar el doctorado en “Investigación Psicológica” en el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe, Cd. de México, el cual forma parte del Padrón de excelencia de CONACYT.

Mi reconocimiento y gratitud a la Universidad Juárez del Estado de Durango, institución de la que formo parte como profesora de tiempo completo. Con una mención muy especial a las quince compañeras académicas participantes en este trabajo de investigación. Mi gratitud a todas ellas por la oportunidad que me brindaron para adentrarme a sus historias de vida personal-familiar y laboral; por el valioso tiempo que me concedieron en un ejercicio intersubjetivo altamente enriquecedor. Todas ustedes representan para mí un gran ejemplo de vida profesional y de sensibilidad humana. Sus experiencias envueltas en permanentes reflexiones han hecho posible visibilizar y

comprender la situación que seguramente, y de manera semejante, enfrentan a diario muchas otras mujeres dedicadas a la academia y la investigación en nuestro país.

A la Licenciada María Josefina Franco Ortega, exdirectora de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, por su gran apoyo y calidad humana. Al compañero y amigo Cosme Francisco Maldonado de quien recibí valiosa asesoría, apoyo incondicional y solidaridad. A mis queridas exalumnas Lucia Xitlali Quiñones Compeán, Ana Gabriela Fernández Chávez y Paola Berenice Gurrola Domínguez, por su apoyo en distintos momentos de mi investigación. Con mención especial, por su valiosa asistencia, a Paola Gurrola. Gracias también por su amistad a lo largo de estos dos últimos años.

A todas y cada una de las autoridades, compañeras(os) maestras(os) y personal administrativo de la facultad, agradezco el apoyo recibido en distintos momentos de estos cuatro años.

En lo familiar, mi agradecimiento siempre a quienes me han acompañado durante toda mi vida; a mi madre y a mi padre (q.e.d.), quienes con su apoyo incondicional estuvieron presentes en innumerables momentos de mi trayectoria. Estoy segura que celebran conmigo la culminación de esta etapa. Ambos fueron ejemplo de vida. Recuerdos entrañables hasta cuando nos toque reencontrarnos. De igual forma, gracias a Gildardo y a mis amados hijos Daniel y Emanuel. Gracias por su presencia queridos hijos. Por todos los momentos que vivimos en medio de la tensión y del estrés de los que logramos salir adelante. A mis hermanas y hermanos, cuñadas(os), sobrinas(os), tíos y tías, sobre todo a la tía Lucita, y en general a toda la familia, gracias mil por haber sido todos juntos senderos de luz; sin su contención, cariño y apoyo hubiera sido muy difícil llegar a la meta.

Hoy solo me resta decir, gracias, gracias a la vida que me ha dado tanto...

Resumen

Fue una investigación centrada en comprender las complejidades del género, en relación con la academia, la corresponsabilidad familiar y el espacio laboral de las participantes. A partir de las percepciones subjetivas de 15 académicas-investigadoras, se abordaron momentos significativos de su formación académica inicial y de posgrado, la carrera laboral en la universidad y el ámbito familiar, en relación con los roles de género implicados.

Es un trabajo hasta ahora único en su tipo dentro de la Universidad de la que forman parte estas mujeres, y de valor por la importancia que las propias académicas han encontrado en éste; ya que, invita a reflexiona, con mayor amplitud, un tema relacionado con la situación laboral no solo de la mujeres académicas, sino de todo el personal de este sector.

Contextualmente, se abordaron aspectos relacionados con la educación superior y la cultura de género en las instituciones de educación superior (IES). Se visibilizaron brechas de género aún persistentes en la academia y la investigación. Se señalaron, de forma sucinta, condiciones institucionales de la vida política y cultural de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), lugar donde se realizó la investigación.

Teórica y conceptualmente, se asumió una postura interdisciplinar. Se articuló el enfoque psico-socio-cultural asumido con otras ciencias sociales y humanas afines para entender los procesos de construcción identitaria y genérica, desde una perspectiva de género. La dimensión teórico-conceptual *doble presencia* (Balbo, 1978) posibilitó entender los entornos familiares y laborales de estas mujeres, así igual que la del *sostenimiento de la vida humana* como forma de organización social en donde las personas necesitan de condiciones saludables para alcanzar un desarrollo equilibrado en sus relaciones interpersonales y familiares, de integración y funcionamiento social eficaz (OMS, 2004).

La investigación fue cualitativa (Taylor & Bogdan, 1999) fenomenológica (Gadamer, 2012) y biográfica (Bertaux, 1988; Ferrarotti, 1988), mediante entrevistas en profundidad y reportes autobiográficos (Bertaux, 1988; Biglia & Bonet,-Martí, 2009; Blanco, 2012; Ferrarotti, 1988). Se elaboraron perfiles, semblanzas y líneas de vida

(Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio & Navarro, 2008; Leclerc-Olive, 2009) de cada participante. El estudio se llevó a cabo desde una conciencia investigadora y de género, sin dejar de reconocer los límites y alcances propios de la misma.

Los resultados y la discusión se expusieron a partir de tres grandes ejes o dimensiones teórico-analíticas: Identidades culturales compartidas, Construcción genérica y Sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia. En torno a éstas se construyeron categorías y, dentro de ésta, subcategorías de análisis enfocadas a comprender el fenómeno de estudio.

Entre los principales resultados se encontró que, dentro del Eje 1, las circunstancias de la formación académica del grupo de participantes fueron diversas. Destacaron en sus historias la mentoría como uno de los recursos más valiosos de consejería profesional y amistad en la consecución de sus metas. La amistad apareció como un recurso valioso pero aún incipiente entre ellas. El desafío es generar verdaderos vínculos de *sororidad* y *empoderamiento* entre las mujeres (Lagarde, 2011).

Dentro del Eje 2, se rescató que las participantes han tenido que sobrellevar los altos costos de una construcción identitaria como académicas e investigadoras para contrarrestar la discontinuidad y duplicidad de ser mujeres trabajadoras-amas de casa-madres (Basaglia, 1985; Burín, 2008; Rocha-Sánchez, 2013; Tena, 2006; Tena, et al., 2010). El peso de los estereotipos y los roles tradicionales se impusieron sobre sus habilidades profesionales velando la discriminación sexista de la que aún son objeto las mujeres (Hegelson, 2000; Lips, 2001 en Rocha, 2011).

Dentro del Eje 3, la priorización de ciertos roles por parte de la mayoría de estas mujeres determinó su orientación hacia la familia. Esto significó disponer de menor tiempo y energía para los compromisos con la universidad. Enfrentaron el reto de redoblar sus esfuerzos para contrarrestar la disminución de sus aspiraciones en lo académico y científico ante una vivencia dividida y llena de malestares (Buquet, 2013, Cerros, 2011; Tena, et al, 2010; Tena, 2006). Esa priorización de roles las llevó a emplear estrategias personales perjudiciales o indeseables (Tobío, 2002).

Los roles tradicionales como el de la maternidad aparecieron en este grupo de académicas como *pisos pegajosos o adherentes* (Holloway, 1993; Davidson & Cooper,

1992; Morrison, 1992; Carr-Rufino, 1991; en Burín, 2008). Esos múltiples roles han sido fuente de conflictos, estrés y afecciones en la salud física y psicológica (Scarr, Phillips, & Mc Cartney, 1989, en Gómez, Feldman, Bajés, & Vivas, 2000; Gómez, 2004; Feldman, & Sapulti, 2007; Tena, Rodríguez, & Jiménez, 2010), con estados de agotamiento (Gómez, et al., 2000) que evidencian los riesgos de postergar la atención a la salud. Aun cuando la mayoría de las participantes dijo ser “*saludable*”, presentaron diversas enfermedades con cuadros de estrés severo.

En las conclusiones se reflexionó en torno a la relevancia del estudio a nivel teórico-conceptual, metodológico y de la evidencia empírica. Se plantearon algunas recomendaciones para realizar cambios estructurales y subjetivos, con enfoque de género, necesarios para configurar nuevos escenarios y políticas públicas en pro de los derechos humanos y de las mujeres en la academia y la investigación. Esto con miras a transformar la reproducción de los roles de género (Torns, 2011) desde otras formas de asumir las responsabilidades del trabajo y la familia por personas y no por géneros (Alcañiz, 2004; Borrás, Torns, & Moreno, 2007; Campillo, 2010; Salido, & Moreno, 2007). Se hizo evidente la necesaria implementación de acciones afirmativas para que las mujeres en la Universidad puedan trabajar en una construcción identitaria más sólida en la academia y la ciencia.

Abstract

This was a research focused on understanding the gender complexities, in connection with the academy, the family co-responsibility and the work space of the participants. Draw from the subjective insights of 15 academic-investigators. Significant moments of their initial academic education and postgraduate were addressed, the job career at the University and in the family setting, in relation to the gender roles implicated.

This is, so far, a one-of-a-kind work within the University to which these women belong, and a valuable one for the importance that the academics themselves have encountered in it; since it invites to reflect, with a wider approach, a topic regarding the situation not only of academic women, but of all the personnel in this area.

Contextually, aspects related to higher education and the gender culture in higher education institutions (HEI) were addressed. Gender gaps that persist in the academy and investigation were spotted. The institutional conditions of political and cultural life in Universidad Juarez del Estado de Durango (UJED), place in which the investigation was conducted, were pointed out, succinctly.

Theoretically and conceptually, a multidisciplinary posture was assumed. The psycho-social-cultural focus was articulated assumed with other related social and human sciences to understand the processes of identity and gender construction, from a gender perspective. The theoretical-conceptual dimension double presence (Balbo, 1978) made possible to understand the family and work backgrounds of these women, as well as the human life support as a social organization way where people need healthy conditions to achieve a balanced development in their interpersonal and family relations of inclusion and an efficient social behavior (WHO, 2004).

The research was qualitative (Taylor & Bogdan, 1999) phenomenological (Gadamer, 2012) and biographical (Bertaux, 1988; Ferrarotti, 1988), by means of deep interviews and autobiographical reports (Bertaux, 1988; Biglia & Bonet, -Martí, 2009; Blanco, 2012; Ferrarotti, 1988). Profiles, semblances and lifelines were made (Leclerc-

Olive, 1999, in Bionolo, Di Virgilio & Navarro, 2008; Leclerc-Olive, 2009) of each participant. The study was carried out from an investigative and gender awareness, without overlooking the limitations and reaches of it.

The results and the discussion were presented through three theoretical-analytic big axis or dimensions: Shared cultural identities, Gender construction and sustainability of life against the double presence. Around these categories were created and, within it, subcategories of analysis focused on understanding the study phenomenon.

Among the main results it was found that, within axis 1, the circumstances of the academic education of the group of participants were diverse. In their stories, the mentoring as one of the most valuable resources of professional counseling and friendship outstood in the achievement of their goals. Friendship appeared as a valuable resource yet emerging among them. The challenge is to generate real bonds of sorority and empowerment among women (Lagarde, 2011).

Within axis 2, it was noted that participants have had to deal with the high costs of an identity construction as academics and investigators to counter the discontinuity and duplicity of being working women – housewives – mothers (Basaglia, 1985; Burín, 2008; Rocha-Sánchez, 2013; Tena, 2006, et al., 2010). The weight of the stereotypes and traditional roles was laid down over their professional skills veiling the sexist discrimination which women still suffer (Hegelson, 2000; Lip, 2001 in Rocha, 2011).

Within axis 3, the prioritization of certain roles by most of these women determined their orientation towards family. This meant having less time and energy for the duties with the University. They faced the challenge of stepping up their efforts in order to counter the diminishing of their aspirations in the academic and scientific fields in light of a divided experience and full of discomfort (Buquet, 2013, Cerros, 2011; Tena, et al, 2010; Tena, 2006). This prioritization of roles led them to employ harmful or undesirable personal strategies (Tobio, 2002).

The traditional roles such as maternity appeared in this group of academics as sticky or adhesive floors (Holloway, 1993; Davidson & Cooper, 1992; Morrison, 1992; Carr-

Rufino, 1991; in Burín, 2008). These multiple roles have been source of conflicts, stress and ailments in psychological and physical health (Phillips, & Mc Cartney, 1991, in Gómez, et al, 2000; Gómez, 2004; Feldman & Sapulti, 2007; Tena, Rodríguez, & Jiménez, 2010), with conditions of exhaustion (Gómez, Feldman, Bajés, & Vivas, 2000) that make evident the risks of putting off the care for health. Even when most of the participants said to be “healthy”, they shown diverse sicknesses with severe stress episodes.

In the conclusions it was reflected around the relevance of the study at a theoretical-conceptual, methodological and of field experience level. Some recommendations were stated to make structural and subjective changes, with a gender focus, necessary to set new scenarios and public policies in favor of human rights and those of the women in the academy and investigation. This with the aim of transforming the reproduction of the gender roles (Torns, 2011) from other ways of assuming the work and family responsibilities, per person, not per gender (Alcañiz, 2004; Borrás, Torns & Moreno, 2007; Campillo, 2010; Salido & Moreno, 2007). The necessary implementation of affirmative actions, so that women in the University can work in a stronger identity construction in the academy and science.

“Me hacía falta reflexionar y encontrarme con mi identidad...”;

“... armar mi historia personal y profesional respondía a una
necesidad mía...Tenía que resumir mi vida y, aunque lo
profesional-ideológico tuviera su importancia,
no bastaba para que me reconociera”.

Marie Langer, 1983.

Introducción

La presente investigación se inscribe, paradigmáticamente hablando, como un trabajo cualitativo en torno a la construcción subjetiva de identidades en académicas-investigadoras, en el contexto de la Universidad Juárez del Estado de Durango (en adelante UJED), a partir de la exploración de las experiencias de vida de un grupo de 15 académicas quienes se han visibilizado en sus propias voces como participantes.

Es un ejercicio de investigación que intenta mostrar la percepción subjetiva de estas mujeres en cada uno de los relatos mediante los cuales reconstruyen su paso por la formación académica inicial y de posgrado, la carrera laboral en la universidad, aspectos del ámbito familiar relacionados con la pareja y las/los hijos, el desempeño de roles tradicionales con tendencias al cambio, así como los múltiples dilemas que viven estas académicas entre el trabajo y la familia, articulados a las condiciones que definen los llamados espacios públicos y privados donde se desarrollan.

El estudio ha sido relevante como análisis reflexivo en tanto se reconoce el valor y el lugar que ocupan las participantes desde el punto de vista socio-personal y laboral. El acercamiento al grupo de académicas ha permitido reconocerlas desde aquellas identidades profesionales más tradicionales hasta aquellas otras que apenas hace pocas décadas eran exclusivas para los hombres en ciertas áreas de conocimiento de las ciencias duras.

Se han podido identificar algunas posturas tradicionales como el reconocimiento de la autoridad masculina en determinados momentos de las

relaciones con la pareja y las/los hijas/os, en contradicción con la férrea postura de las participantes por consolidarse en el ámbito universitario, y la importancia concedida a las redes de apoyo académico y familiar en las que aparecen otras mujeres para brindarles apoyo para cumplir así con las responsabilidades que perciben ineludibles en su condición de género. Responsabilidades que han complejizado su desarrollo académico debido a que ser mujer implica la construcción de una autoconcepción y una valoración de las identidades y los roles de género en correspondencia con actitudes y conducta determinadas socioculturalmente.

De ahí que, la identidad entrañe y conlleve una representación subjetiva e intersubjetiva en un conjunto de características que son compartidas colectivamente y que proveen de aquellos rasgos reconocidos en un sujeto frente a otro(s). La identidad que es indisociable de la cultura asigna funciones sociales, estereotipos y roles, así como valores propios de momentos determinados que permiten hacer una lectura e interpretación de su diversificación en tanto fenómeno histórico, psicosocial y cultural.

La identidad de género, como construcción social de sentido/corporeidad, ha ido experimentando cambios, con significados diversos, en las distintas etapas de la vida. Quizás por ello De Barbieri (1996) considera que el ciclo de vida de todo sujeto, en sus procesos de construcción identitaria, permite comprender las transformaciones que se suscitan más allá de la adultez y la vida reproductiva, dadas las múltiples transiciones, ambivalencias y reversiones que le ocurren a las personas, y que son pautadas por normativas, representaciones colectivas, valores y prácticas sociales que están más allá de los individuos.

Esta investigación titulada *La Construcción subjetiva de identidades en académicas-investigadoras, desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la Carrera Laboral: Caso UJED*, se desarrolló en seis capítulos.

En el Capítulo I, se abordaron los antecedentes y la justificación del estudio, considerando el contexto social y laboral del que forma parte el grupo de participantes. Se expuso el porqué de la investigación partiendo de aspectos relacionados con la educación superior y la cultura de género que prevalecen en este tipo de instituciones de educación superior, con información estadística desde la cual se pueden apreciar brechas de género existentes entre mujeres y hombres en la profesión de la academia y la investigación.

Se contextualizó el caso de la UJED como Institución de Educación Superior (en adelante IES), considerando el eje de acción institucional en torno a la denominada política de equidad e igualdad de género dentro del Plan de Desarrollo Institucional (en adelante PDI) de la UJED (2013-2018); así también se abordaron algunos aspectos de la normatividad y reglamentación para el personal académico de la Universidad. Se aludió a ellos debido a que, en dicha normatividad es cuestionable el enfoque de género y la ausencia de un lenguaje incluyente en el contexto de los quehaceres y gobierno de la Universidad. Para finalizar el capítulo, se incluyó un apartado en el que se plantearon la pregunta y los objetivos específicos de la investigación.

El Capítulo II correspondió al marco teórico -o lente tentativa (Creswell, 2003) para la comprensión del fenómeno investigado. En él se abordaron elementos teórico-conceptuales como la cultura, la identidad, el género, los roles y los estereotipos, entre otros conceptos relacionados con los dilemas que viven las mujeres frente a la familia y el trabajo.

En el Capítulo III se introdujeron el concepto *doble presencia*, dada la importancia que reviste como fenómeno o barrera subjetiva y estructural, el tema de los cuidados y la sostenibilidad de la vida que han tenido que sortear las mujeres, así como las implicaciones de la conciliación como política de discriminación positiva y sus contradicciones. Algunos de estos conceptos, entendidos como dimensiones, han permitido entender y contextualizar los cambios acontecidos en la vida del grupo de académicas participantes.

En el Capítulo IV, el paradigma cualitativo orientó el estudio, en congruencia con su abordaje fenomenológico y biográfico; posibilitando realizar un tratamiento más personal e intersubjetivo en la emergencia del sentido de vida de estas mujeres para comprender el significado de la construcción subjetiva de sus identidades.

La entrevista en profundidad, la autobiografía, la semblanza y la línea de vida fueron herramientas empleadas en el trabajo de campo y en el procesamiento de la información, desde las narrativas hacia la construcción de los tres ejes analíticos derivados del Marco Teórico para la orientación del análisis de las categorías y subcategorías construidas a partir de un ejercicio de carácter empírico-teórico-empírico.

El tratamiento de la información y su procesamiento inicialmente fueron posible con el apoyo del Software Atlas Ti, Versión 6.2. Técnicamente, éste permitió crear una Unidad Hermenéutica o Contenedor para la sistematización de la información mediante códigos que, una vez depurados, permitieron trabajar en la construcción de las categorías y subcategorías consideradas. No obstante, dicha tipificación correspondió a un ejercicio de análisis y reflexión más allá de lo que herramienta tecnológica alguna puede realizar, puesto que el trabajo de análisis fue un esfuerzo heurístico y creativo que solo la capacidad humana puede realizar mediante un proceso cognitivo-investigativo.

La posición ética asumida orientó la protección y confidencialidad de la información e identidad de las participantes. El proceso de reflexividad de la investigadora dio pauta al auto reconocimiento de sí misma en el sí mismo de las participantes, a partir de sus experiencias de vida que se entretajeron en una conexión de tiempos, espacios y condición genérica.

En relación a los alcances de la investigación, ésta resultó valiosa al constituirse en un primer estudio que visibiliza las experiencias personales, familiares y laborales del grupo de académicas de la UJED que participaron en el estudio, abriendo la puerta para reflexionar acerca de sus condiciones laborales en la universidad, al tiempo que fue sugiriendo que el tema de la familia debe ser considerado en la implementación de acciones afirmativas para las mujeres, a partir de las demandas de las propias políticas internacionales y nacionales en torno a la transversalización de la perspectiva de género y su impacto a nivel global. Es decir, el fortalecimiento de un marco psico-socio-cultural y político que incida en el rompimiento de las barreras estructurales y subjetivas aún determinantes de las relaciones de género.

Se reconoció que el estudio delimitó su abordaje únicamente en la experiencia de un grupo de mujeres académicas sin considerar a la mayoría de la población tanto de

profesoras como de profesores hora-semana, población que requeriría de un estudio particular. Se valoró metodológicamente la fortaleza de la investigación cualitativa por la pertinencia de los métodos y las técnicas que resultaron apropiados al interés del estudio en torno a las participantes.

En el Capítulo V se expusieron los resultados y se discutieron a la luz de la pregunta ¿Cómo construyen subjetivamente sus identidades las académicas participantes desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral, en el caso de la UJED? Se describieron los perfiles socio-laboral y socio-personal de las académicas, incluyendo semblanzas y líneas de vida de cada una de ellas. Se realizó el análisis categorial y subcategorial a partir de tres ejes o dimensiones: 1) Identidades culturales compartidas; 2) Construcción genérica y 3) Sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia. Dentro de los ejes se construyeron cinco categorías para el análisis de los relatos de las participantes. Estas fueron: Formación académica, Espacio laboral universitario, Diversificación de identidades y roles, Compatibilidad familia-trabajo y Salud-autocuidado. Asimismo, en las categorías se consideraron los siguientes niveles subcategoriales: Figuras familiares influyentes, Mentoría académica, Recursos socio-personales, Capital académico-intelectual, Perfiles deseables en la academia, Amistad y redes entre pares, Cautividad del rol, De la ayuda a la responsabilidad compartida, Visibilización del rol de las mujeres académicas, Derechos y posicionamiento laboral, Querer ser-deber ser, Priorización de rol(es), Compatibilidad e incompatibilidad laboral con la pareja, Orientación hacia la familia, Estrés multitareas, Enfermedades y dolencias, así como Soportes psicológicos (Ver Tabla 2, Cap. V).

El Capítulo VI fue una reflexión final a manera de conclusiones y recomendaciones, a partir de los objetivos específicos del estudio como puntos de llegada. El capítulo contempló dos grandes apartados: 6.1 “Dificultades y posibilidades en la construcción de la carrera académico-laboral” y 6.2 “Doble presencia, estrategias de sostenibilidad y condiciones de salud en las académicas”, en ambos apartados se reconocieron los hallazgos más significativos del estudio y se enlistaron, a partir de los mismos, una serie de recomendaciones o sugerencias relacionadas con las necesidades más urgentes detectadas en la investigación.

Capítulo I. Antecedentes y Justificación

Introducción

En este capítulo se ha intentado exponer una visión general de lo que ha sucedido en las instituciones de educación superior en lo correspondiente al género como un determinante social y cultural que ha condicionado la presencia y la actuación de las mujeres y los hombres en los espacios universitarios, sobre todo por la relevancia que adquiere el tema de la familia y el trabajo en la vida de las mujeres. Particularmente, por la situación que viven las mujeres académicas ante la Doble presencia (Doppia presenza), término acuñado por la socióloga italiana Laura Balbo (1978), mismo que permite su profundización conceptual como fenómeno estructural y subjetivo. Dicho abordaje ha permitido reflexionar las dificultades que viven las mujeres académicas para articular su vida familiar con el trabajo y su desarrollo profesional frente a una Universidad y un Estado que no se ha responsabilizado por definir políticas que contribuyan a mejorar la calidad de vida de quienes, desempeñándose como trabajadoras(es) académicas también deben atender los cuidados de la familia.

En ese sentido, ha sido pertinente el abordaje de algunos antecedentes relacionados con la política de equidad e igualdad de género promovida a nivel nacional e internacional y su impacto en las universidades, articulando dicho tema a un análisis específico de lo que ocurre en la UJED. El capítulo expone el lugar que han ocupado las mujeres en la educación superior, su ingreso, y su progresiva presencia, así como también los sesgos de participación de las mujeres en ese contexto. Se alude a la Declaración de los Derechos

Humanos y de las Mujeres, a partir de referir algunas de las más importantes convenciones internacionales como la CEDAW (1979) y su ratificación (UNESCO, 2001). Convención emblemática por acentuar la importancia de una participación más activa e igualitaria de las mujeres en los distintos ámbitos de la vida social.

Del contexto nacional se señalan algunas de las Universidades que contemplan en sus políticas y lineamientos propuestas enfocadas a la institucionalización de la equidad e igualdad de género. Se destaca el papel que ha jugado la creación de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior (RENIES-ANUIES) cuyo objetivo principal ha sido diseñar y socializar propuestas y alternativas para la transversalización de la perspectiva de género en las IES.

Se han incluido algunas estadísticas que muestran parte de la realidad vivida por las académicas universitarias en cuanto a espacios y condiciones de trabajo, y la mención de algunas investigaciones realizadas en diferentes contextos universitarios a nivel nacional para tratar de entender la presencia de las académicas en las universidades, puntualizando sucintamente lo que dichos estudios han evidenciado acerca de las condiciones laborales generadas dentro de la cultura de género en las IES, así como los obstáculos que enfrentan las mujeres para hacer una carrera laboral en la academia.

En el caso de la UJED, se ha expuesto una breve semblanza de la universidad y su orientación ideológica; así como la conformación de la población académica de la universidad y la orientación institucional asumida en política de igualdad de género dentro del tema de transversalización de la perspectiva de género en la UJED. Se mencionan también la normativa y reglamentación universitarias en el ingreso del personal académico a la institución; y finalmente se incluye un apartado con la pregunta y los objetivos específicos de la investigación.

1.1 Educación superior, normatividad y cultura de género: de lo internacional a lo nacional y local

Desde sus orígenes, las universidades han sido espacios históricamente en deuda con las mujeres. Fue hasta el siglo XIX que ellas lograron ingresar a la educación superior (Alvarado, 2004), incrementando de forma progresiva su presencia gracias a sus luchas continuas. Sin embargo, han persistido notables desigualdades en lo que toca a

nombramientos, promociones, evaluaciones y reconocimientos (García Guevara, 2004), así como su acceso y permanencia en ciertas áreas y disciplinas científicas (Ordorika, 2015).

A nivel internacional, la UNESCO señala que, la participación de las mujeres en la educación ha sido notablemente menor en la transición entre los estudios de maestría y de doctorado y aún más significativo su descenso entre quienes se incorporan al trabajo académico y la investigación. Como evidencia de ello, un creciente número de universidades del mundo ha documentado la presencia decreciente de las mujeres entre el personal académico que ocupa altos niveles en la jerarquía universitaria (Buquet et. al., 2013; ETAN, 2001).

Para que las mujeres puedan alcanzar una participación más activa e igualitaria, conforme la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el principio de la no discriminación tiene como tarea asegurar el ejercicio de esos derechos sin distinción de sexo. La discriminación contra las mujeres ha violado este principio, y ha dificultado su participación en condiciones de igualdad con respecto a los hombres. Este quebranto ha sido un obstáculo para el incremento del bienestar social y familiar de las mujeres y ha entorpecido su pleno desarrollo para prestar servicios a su país y a la humanidad (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1998 [en red]).

La Declaración de la Convención de la ONU sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (1979) – CEDAW - definió una serie de objetivos y medidas con la finalidad de alcanzar la plena igualdad de género, tanto en la vida pública como en la vida privada de las personas, reconociendo los aportes de las mujeres al bienestar familiar y al desarrollo de la sociedad; la importancia social de la maternidad y la función de las madres y los padres en la familia y en la educación de las/los hijos, temas que hasta ahora poco se han valorado. Es decir, se ha buscado generar consciencia de que el papel de las mujeres en la procreación no debe ser causa de discriminación y que, la educación exige una responsabilidad compartida entre mujeres y hombres y en la sociedad en su conjunto. Para alcanzar la igualdad de género resulta necesario, por tanto, modificar el papel tradicional de los hombres y de las mujeres en su actuación social y familiar.

No obstante la ratificación de la convención en febrero de 2001 por parte de 167 países, incluido México - algunos de éstos lo hicieron con reservas – por lo que han existido obstáculos para la institucionalización de la Perspectiva de Género o “*Gender Mainstreaming*” (Pérez et al., 2003). Ésta se refiere al proceso mediante el cual se difunden y consolidan significados y normas que dan vigencia, estabilidad y resignificación de las pautas de socialización e interiorización, de asimetrías y exclusiones producto de las diferencias de género. Por lo tanto, se cuestionan las interpretaciones, así como los sistemas axiológicos, normativos y comportamentales de los agentes, individuos e instituciones que fortalecen las desigualdades persistentes en la realidad, los individuos, las leyes, los planes y las políticas públicas. Por lo tanto, hay una exigencia a nivel internacional para que éstas se modifiquen, amplíen y sean más incluyentes (Ulloa, 2014).

Entender la experiencia de vida de las mujeres académicas en las universidades, desde una perspectiva de derechos humanos, es una exigencia derivada de las tendencias nacionales e internacionales para reconocer el lugar que éstas ocupan en los diversos ámbitos de la vida pública y privada, incluyendo los relacionados con la educación como recurso para la formación, el trabajo y la búsqueda de una participación equitativa, así como de reconocimiento de todas las mujeres que forman parte de las instituciones de educación superior. Sin embargo, actualmente siguen prevaleciendo condiciones desventajosas para muchas de ellas en su ingreso como estudiantes pero también en la restricción d su acceso a cargos en ciertas jerarquías laborales en la Universidad, su situación como trabajadoras y las implicaciones que adquieren esas actividades. Todas esas limitaciones tienen sentido si se toman en cuenta las formas de exclusión, los conflictos y las tensiones en que se viven estas mujeres debido a sus responsabilidades familiares y laborales (Buquet et al., 2013).

Al respecto, la UNESCO afirma que:

La búsqueda de la igualdad de género es un elemento central desde una visión de sostenibilidad en la cual cada miembro de la sociedad debe respetar a los demás y desempeña un papel que le permite aprovechar su potencial al máximo. La amplia meta de la igualdad de género es una meta social a la que la educación y las demás instituciones sociales deben contribuir. La cuestión de género debe ser considerada

prioritaria en la planificación de la educación... La participación total y equitativa de las mujeres es vital para asegurar un futuro sostenible [en red].

En respuesta a esta demanda, algunas universidades públicas y privadas en el ámbito nacional han definido políticas institucionales para la transversalización de la perspectiva de género. Su finalidad se ha enfocado en alcanzar la equidad, según lo indican en sus estatutos y reglamentos desde los cuales han formulado lineamientos para lograr dicho objetivo, a partir de campañas, programas y políticas específicas. Es así que en algunos ámbitos universitarios se pueden observar protocolos e instancias que tienen como propósito atender la discriminación, el acoso y el hostigamiento, entre otras formas de violencia de género.

Destaca la creación y la actividad continua de la Red Nacional de las IES: Caminos para la Equidad de Género (RENIES), establecida en agosto de 2009 como instancia que, además de emitir una declaración para establecer el compromiso con rectores y autoridades, ha mantenido la atención en la temática de la equidad de género, el diseño y la socialización de propuestas y alternativas para las IES en el país.

No obstante, persisten diversidad de necesidades y retos por encarar; entre muchos otros, nuevas directrices a favor de una política de equidad de género que aseguren igualdad de oportunidades, conciliación de la vida profesional y familiar, indicadores y diagnósticos con perspectiva de género, la puesta en práctica de un lenguaje incluyente, una mayor sensibilización de la comunidad universitaria en estos temas, la realización de más estudios de género en la educación superior, así como el propio combate a la violencia de género en el ámbito laboral y escolar.

Varias universidades públicas y privadas ya cuentan con políticas institucionales de igualdad y equidad de género. Son política de observancia obligatoria para las autoridades universitarias que, hasta ahora, tienen poco seguimiento acerca de su impacto y logros alcanzados. Entre las instituciones que han dado ese paso se encuentran: la UNAM (2009), la UANL (2013), la Universidad de Guanajuato (2016), la Universidad Iberoamericana (2016), la Universidad Veracruzana (2016) en un grupo de más de 14 IES en el País. Sin embargo, sus marcos normativos son muy recientes y, por lo tanto, no se conocen sus alcances y limitaciones, dadas las orientaciones político-ideológicas que pueden entorpecer

o encubrir cambios reales en materia de equidad e igualdad de género por parte de y en dichas instituciones.

La necesidad de incorporar la perspectiva de género en las universidades, a partir de la promoción que realiza la ANUIES, se ha encaminado a conformar modelos, estructuras, planes de igualdad y mecanismos a seguir dentro de las legislaciones de las instituciones. La finalidad ha sido la de promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; garantizar la asignación de recursos anuales específicos para implementar políticas institucionales a favor de la equidad de género, crear comisiones de equidad al interior de los consejos u órganos de gobierno de las IES, instaurar mecanismos, instancias o estructuras para la implementación de la equidad de género dentro de las IES, elaborar un plan de igualdad en cada institución de educación superior y definir un reglamento para su implementación y seguimiento, formar una red nacional de coordinaciones de equidad y favorecer el intercambio de experiencias, así como enriquecer los procesos de implementación de la política de equidad en dichas instituciones, e indicar en los presupuestos institucionales los recursos destinados para ello, con miras a impulsar la transversalización de la perspectiva de género en la totalidad del presupuesto de las IES, así como la promoción de vínculos con la legislatura federal y las de carácter estatal.

En lo que toca a igualdad de oportunidades, se ha propuesto a nivel nacional la generación de una política institucional que, a mediano y a largo plazos, asegure la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios, impulsar el acceso al trabajo y a la promoción profesional igualitaria mediante la reforma a los reglamentos internos de contratación, promoción y definitividad, promoción del acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones, garantizar la paridad de género en la composición de tribunales o comisiones responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución, así como fomentar la investigación y la publicación entre las mujeres a través de convocatorias especialmente dirigidas a las académicas.

Uno de los rubros más importantes que tiene que ver con la vida profesional y familiar ha sido el de la conciliación enfocada en la promoción de apoyos y condiciones laborales favorables a las necesidades surgidas entre el trabajo y la familia.

Se ha insistido en la promoción de medidas tales como contar con centros de desarrollo infantil para disminuir la tensión entre los tiempos que mujeres y hombres dedican a los ámbitos laboral y familiar, ampliar los límites de edad para el acceso a becas para estudiar posgrado (debido a la coincidencia del tiempo para estudiar con el de la edad reproductiva de las académicas) y garantizar el financiamiento de suplentes, así como una reintegración pertinente de las académicas por licencia de maternidad.

Se ha intentado incorporar la perspectiva de género a partir de la experiencia en los procesos de recolección, análisis y divulgación de información estadística generada por las universidades y demás instituciones de educación superior. La finalidad de estas acciones ha sido conocer las condiciones de igualdad entre mujeres y hombres en cada una de las IES. Se ha solicitado utilizar el Sistema de Indicadores para la Equidad de Género elaborado por el PUEG e INMUJERES con miras a homogeneizar los criterios y la creación de un banco de datos relativo al tema de la transversalización de la perspectiva de género.

Se ha buscado que las instituciones fomenten el uso de un lenguaje no sexista e incluyente que sensibilice a la comunidad universitaria, privilegiando el empleo de términos neutros siempre que sea posible, e incorporar la forma “las/los” para visibilizar a las mujeres, dar cuenta del sexismo, la desigualdad de género y sus consecuencias en la vida institucional y de las personas, así como en el desarrollo de la sociedad.

Se ha solicitado poner en marcha procesos permanentes de sensibilización para las distintas poblaciones de la comunidad universitaria, incluidas las personas que ocupan puestos de gestión y de toma de decisiones. Se ha insistido en que se diseñen campañas de difusión a favor de la equidad de género para todos los públicos e impulsar acciones de reconocimiento a las personas o instancias de la comunidad universitaria que favorezcan la igualdad entre mujeres y hombres, así como diseñar talleres de profesionalización para los especialistas en la implementación de la equidad de género, entre muchas otras recomendaciones dirigidas a las IES a nivel nacional.

Un rubro sustancial en la tarea de la transversalización de la perspectiva de género en las IES ha sido el de promocionar la realización de más estudios de género. La finalidad ha sido impulsar que las coordinaciones, unidades, programas o centros en estudios de

género de las IES nacionales y estatales cuenten con la infraestructura, las plazas académicas y administrativas, el presupuesto y equipamiento suficiente, así como todos los recursos con los que cuentan estos espacios académicos para generar esquemas de transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en la investigación, en la vinculación y en la extensión de la cultura. Todas ellas como tareas sustantivas en la educación superior.

Así mismo, se ha solicitado crear una línea de publicaciones de trabajos de investigación y apoyo a la docencia con perspectiva de género, incorporar una asignatura acerca de relaciones y perspectiva de género en los programas de licenciatura como herramienta teórico-metodológica en todas las áreas del conocimiento; y crear un programa nacional de posgrado en estudios de género. Estos han sido objetivos sobre los que se ha insistido, con la oportuna participación de una amplia red de universidades e instituciones de educación superior.

La violencia de género en el ámbito laboral y escolar ha sido una de las principales preocupaciones con la finalidad de combatirla e impulsar un código de ética con perspectiva de género para sensibilizar y minimizar el ambiente hostil que existe en los distintos ámbitos de la comunidad universitaria (órganos de toma de decisiones, órganos de gobierno universitario, consejos técnicos, salones de clase, etc.), elaborar diagnósticos y estrategias para combatir la violencia de género (el hostigamiento y el acoso sexual en el ámbito laboral y escolar, la homofobia y otras formas de discriminación), e instrumentar recursos para que las instituciones brinden asesoría psicológica y jurídica a las víctimas de violencia de género, así como definir acciones de prevención y detección precoz.

Esta serie de acciones y medidas referidas resultan tareas más o menos pendientes para la formulación de objetivos, propuestas e iniciativas que las propias comunidades universitarias tendrían que concretar con miras a contrarrestar las brechas y la discriminación de género prevalecientes.

1.1.1 Estadísticas nacionales de las académicas en la educación superior

Diversas investigaciones en torno a la ciencia, la tecnología y el género (Blázquez & Flores, 2005) muestran parte de la realidad que han vivido las académicas universitarias en cuanto a espacios y condiciones de trabajo, lo que permite apreciar la situación que

guarda este sector de mujeres a lo largo del Siglo XX y del actual. En esa línea se ubican las investigaciones de Rivera (2005) acerca de la incorporación de las mujeres a la docencia en la Universidad Autónoma de Puebla; el estudio de Blázquez y Flores sobre género y ciencia en México (2005); el Impacto de los procesos de globalización en las representaciones científicas de las y los investigadores en la UNAM (Ríos, 2005); el estudio de Bustos (2005) sobre las mujeres, la educación superior y las políticas públicas con equidad de género en materia educativa, laboral y femenina, entre muchas otras investigaciones (en Blázquez, & Flores, 2005). Esos estudios permiten entender, en parte, cómo ha sido la presencia de las académicas en las universidades al puntualizar las condiciones laborales y académicas que permiten comprender la tradición y cultura de género en las IES y los obstáculos presentes. Con esa misma orientación, el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (PUEG) es un referente de investigación para entender la presencia y ausencia de las académicas en las universidades, las zonas de segregación disciplinaria y ocupacional, así como los mecanismos de ordenamiento y exclusión presentes en el devenir de las mujeres en las universidades (Buquet, et al., 2013).

Los estudios realizados en diversos contextos universitarios han demostrado, de acuerdo con Rivera (2005), que las académicas generan conocimiento y aportes al mundo científico, ocupando espacios representativos en la docencia y la investigación, que son portadoras de sabiduría y conocimiento pero con muchas brechas observables en las estadísticas de la actividad científica en México.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (en adelante CONACyT), el número de mujeres y hombres que formaban parte del Sistema Nacional de Investigadores (en adelante SNI) en México, entre el 2009 y el 2013, apenas tuvo un repunte del 1.3%.

Tabla 1 *Incremento del porcentaje de las mujeres al SNI, entre 2009 y 2013*

Año	Hombres	Mujeres
2009	67.2%	32.8%
2010	66.7%	33.2%
2011	66.4%	33.5%
2012	66.5%	33.5%

2013

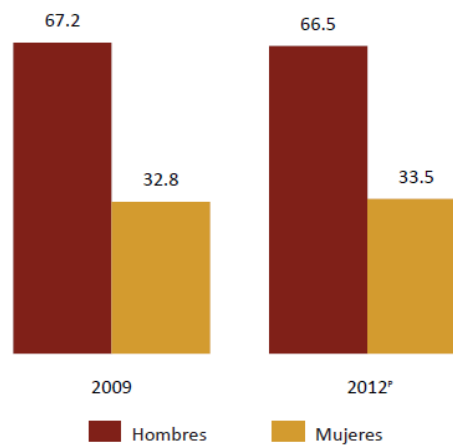
65.8%

33.4%

Elaboración propia con información publicada por: Foro Consultivo, Científico y Tecnológico, A.C.; Inmujeres, INEGI, 20013 [en red]

Gráfica 1

Distribución porcentual de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores por sexo 2009 y 2012.



Fuente: CONACYT, anexos estadísticos consultados en: <http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cmc/paginas/IndCientifTec.jsp> (29 de mayo de 20013).

Las estadísticas indican que la comunidad integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) está conformada principalmente por varones. En los años 2009 y 2012 por cada investigadora en el SNI había dos investigadores de sexo masculino (CONACYT, 2013)

Esta brecha muestra la distancia existente entre mujeres y hombres respecto al indicador de mujeres en el campo de la investigación y las oportunidades de acceso y control de recursos económicos, sociales, culturales y políticos entre unas y otros en la academia, si se comparan ambos grupos por edad, ocupación, ingreso y escolaridad como indicadores de equidad (INMUJERES, 2008).

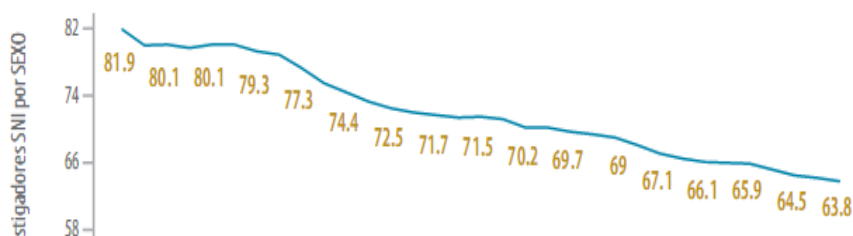
Sin duda, en las dos últimas décadas, el acceso de las mujeres a los ámbitos de la educación superior en nuestro país ha sido más favorable, sobre todo por el incremento de la matrícula femenina en las universidades (Luchilo, 2010; Alonso, 2014).

No obstante, los números no han sido evidencia suficiente de la integración de ellas a la vida institucional en igualdad de circunstancias que los hombres, dados los matices de la cultura de género en las universidades y en la cultura que, en general, viven las y los universitarios en la sociedad. Por ello, resulta necesario visibilizar las expresiones y prácticas culturales y, sobre todo, saber cómo se puede superar la añeja tradición que responsabiliza a las mujeres de la esfera doméstica y familiar (Buquet et al., 2013), que hace menos equitativa la vida de las mujeres, por encontrarse articulada a los conflictos y tensiones que enfrentan en su desarrollo institucional, en relación con su vida personal y familiar. Aspectos que explican una gran parte de las desigualdades en las relaciones de género.

Aunque la proporción de académicas en el país se fue incrementando en un 41% entre 2013 y 2014, en el SNI apenas han podido alcanzar un 35.8%. Lo que significa que las mujeres siguen sub-representadas en dicho sistema. Esta desigualdad ha sido creciente en todos los niveles, con una proporción de casi cuatro hombres por cada mujer en el nivel III, el más alto en el SNI, en una relación de 195 a 34 con nombramiento Emérito. Una brecha que ha sido constante hasta el año 2016, como se puede apreciarse en la gráfica siguiente.

Gráfica 2

Distribución de investigadores SNI por sexo 1984-2016.



Fuente: Sistema Nacional de Investigadores en Números. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C. (2016).

En 1984 el SNI estaba compuesto por 1,143 hombres (81.9 por ciento) y 253 mujeres (18.1 por ciento). La diferencia, que entonces era de poco menos de 64 puntos porcentuales, se ha ido acortando con el paso de los años. Sin embargo, sigue siendo considerable. En 2016 fue de aproximadamente 28 puntos porcentuales (15,992 hombres contra 9,080 mujeres).

En la UNAM, las mujeres representan el 42.2% del personal académico; solo un 26.9% posee nombramiento académico titulares C y menos del 20% en investigación científica (Buquet et. al., 2013).

La mayoría de los cargos de decisión en las universidades están ocupados por hombres; según de Garay y del Valle (2012), en un estudio realizado en 14 universidades del país, los hombres dominaron los altos puestos de dirección académica (74%) demostrando la existencia de los techos de cristal en las instituciones. De las mujeres en el sector de ciencia y tecnología universitario, sólo un 3.4% habían participado en puestos directivos, mientras un 82.5% de los pares varones se ubicaron en los mandos superiores (Zubieta & Marrero-Narváez, 2005).

Un dato importante es que dentro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con más de 180 instituciones afiliadas, únicamente 20 de éstas han sido encabezadas por mujeres con cargos de dirección general o a nivel rectoría.

1.2 Contexto universitario: el caso de la UJED

La UJED ha realizado esfuerzos para impulsar cambios a nivel de la vida política y cultural, no obstante, prevalecen en ella poderes políticos e ideológicos que representan pensamientos conservadores, apoyados por instituciones reguladoras como la familia y la escuela, agentes de socialización a través de los cuales se mantiene una cultura que influye en el trazo de las características de una ciudadanía duranguense marcada por las ideas y los valores más tradicionales de nuestro país (Palacios, 2013).

La concepción cultural en la historia del Instituto Juárez, antecedente de la UJED, ha obedecido a la presencia de dos concepciones y prácticas políticas: el conservadurismo y el liberalismo y con ellas un profesorado diseñado dentro de esos parámetros:

La cultura de los universitarios ha cambiado poco, por ello se reproducen los efectos perversos de convivir y realizar todo tipo de acciones bajo normas autoritarias, centralizadas y verticales que corresponden a una universidad probablemente del siglo XIX, pero no a una del siglo XXI; se observa la presencia de una derecha conservadora que forma parte de un proyecto más amplio y profundo, en el cual ya no hay solamente un problema religioso, sino también político e ideológico, en donde se trata de imponer una visión del universo, de la vida y de la sociedad de forma conservadora (Palacios, 2013, 144, 172).

1.2.1 La perspectiva de género en la UJED

La universidad cuenta con una planta académica mayoritariamente masculina. De un total de 2561 académicos(as), de acuerdo con cifras de 2013, el 63.57% (1628) eran hombres y 36.43% (933), mujeres (Proyecto PIFI- Género-UJED, 2013).

En la UJED se desarrolló un sistema de información (2012) para llevar a cabo proyectos de generación y actualización de conocimientos (GAC) con profesoras de tiempo completo pertenecientes a algunos de los cuerpos académicos (CA) de la

universidad. El proyecto de indicadores se realizó con recursos federales de los Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (antes PIFI, después llamado PROFOCIE -Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas). Estos programas contemplaban entre sus objetivos: “Fomentar una política transversal de equidad de género entre el personal administrativo, el profesorado y los estudiantes” (Dirección General de Educación Superior Universitaria – DGE SU (2014). A partir de los apoyos recibidos en la UJED surgió el interés y el compromiso para constituir una red de género en la universidad como espacio de encuentro, desarrollo académico y de investigación, enfocada en fortalecer el interés de algunas(os) universitarias(os) en la transversalización de la perspectiva de género.

En el ámbito académico, la perspectiva de género se entiende como una herramienta teórica y metodológica que plantea una crítica a las áreas del conocimiento tradicionales y muestra la necesidad de un examen profundo de los conceptos y supuestos que aún existen en los distintos campos del saber (Blázquez, 2008).

Asumir perspectiva de género no implica únicamente examinar la realidad que viven las mujeres o su condición femenina para repensar y eliminar la subordinación, sino y sobre todo supone la configuración de una óptica para reconocer que la realidad, psicosocial y cultural se construye y que, por lo tanto, ésta resulta parcial si no se toman en consideración las relaciones sociales que se reproducen con desigualdades entre los géneros.

La necesidad de construir una plataforma con perspectiva de género, como ha dicho Lamas (1996), implica el reconocimiento de que una cosa es la diferencia sexual entre hombres y mujeres y otra las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen, tomando como referencia tal diferenciación, cuando ambos – mujeres y hombres- son seres humanos, igualmente animales o igualmente seres de cultura.

Exigirle a las universidades una mirada que permita visibilizar la presencia, la actuación y el lugar que ocupan mujeres y hombres en los espacios de desarrollo académico y de investigación deviene oportunidad para ampliar la discusión en torno al tema de las y los universitarios en la UJED, en tanto representa una de las instituciones de educación superior más importantes en el Estado de Durango.

A nivel de política institucional, el Plan de Desarrollo de la UJED (PDI) 2013-2018 propuso algunas áreas o procesos para trabajar con perspectiva de género. Sin embargo, no han sido atendidos con la suficiente intensidad. Uno de esos ejes ha sido el de Equidad y Género para la incorporación de la perspectiva en la valoración de las implicaciones que tienen, tanto para las mujeres como para los hombres, las acciones de legislación, de políticas institucionales, de actividades administrativas, económicas y culturales en la universidad.

Dentro del marco de esa política institucional, se plantearon los siguientes propósitos:

- Detección, prevención y erradicación de la violencia de género o cualquier forma de discriminación en contra de los miembros de la comunidad, asegurando su integridad física, sin menoscabo de su dignidad en las instalaciones universitarias (Género).
- Equidad de género como condición indispensable para lograr la igualdad y el acceso de hombres y mujeres a los servicios educativos y a los procesos institucionales; sin discriminación por sexo, etnia, creencia religiosa, ideología, capacidad diferente u orientación sexual, con la finalidad de mejorar su calidad de vida y su desarrollo humano en la Universidad (Equidad).

Aun cuando en los programas institucionales de la UJED se reconoce el tema de la Transversalización de la Equidad de Género (Programa No. 9, PDI- UJED, 2013-2028), actualmente es una tarea inconclusa que requiere cambios de orden estructural y simbólico-cultural en los que la sociedad tiene un papel central para poder alcanzar tales propósitos en la Universidad.

1.2.2. Normatividad para la academia en la UJED.

La UJED cuenta con una serie de documentos normativos y reglamentarios para el ingreso y la permanencia de su personal académico como lo son su propia Ley Orgánica, el Reglamento de Personal Académico y el Contrato Colectivo de Trabajo, entre otros.

Como institución de educación superior, la Universidad fue constituida, desde su nacimiento, como universidad pública, a partir de actividades administrativas, estudiantiles y académicas. Ello ha dado lugar a las diversas relaciones que la institución ha establecido con la sociedad. Sus tareas integran la parte sustancial de la cotidianidad dentro de la comunidad. Son, a su vez, el marco de reglas y principios de una legislación generada por sus órganos e instancias de gobierno como el Consejo Universitario. Éste es el portador de los acuerdos emitidos en atención a lo que deben ser la autonomía y los objetivos de la universidad.

El personal académico posee una serie de derechos universitarios que buscan ser expresión de los derechos humanos de las personas. La actuación universitaria hacia el personal académico se ha definido, en términos reglamentarios y contractuales, a partir de las formas institucionales de acceso y permanencia para cada una(o) de sus trabajadoras(es). Dicha reglamentación respalda la postura de la universidad en cuanto a los derechos y obligaciones del personal académico y hoy evidencia justamente la necesidad de una revisión urgente para llevar a cabo los cambios necesarios desde una mirada con lente de género.

1.2.2.1 Ley orgánica de la UJED

La Ley Orgánica de la UJED declara las facultades y derechos conferidos a la institución, comprendidos en las disposiciones generales de la Institución en relación a su autonomía, finalidades y funciones, así como derechos universitarios.

La autonomía comprende el derecho de la Universidad a elaborar sus reglamentos, estatutos y normatividad interna, elegir, designar y remover a los órganos de gobierno y de representación correspondientes; elaborar y aprobar planes de estudio, enseñar e investigar; elegir, formar y promocionar a su personal docente, de investigación, de administración y de servicios; así como determinar las condiciones en las que han de desarrollar sus actividades y las sanciones que se imponen, en caso de incurrir en alguna falta; expedir los títulos de carácter oficial; elaborar, aprobar y gestionar sus presupuestos, así como la administración de sus bienes. De esa forma, se presume que la autonomía universitaria debe ser honrada y respetada por las y los propios universitarios, así como protegida por las leyes y autoridades del Estado.

Como tareas sustantivas, la Universidad busca contribuir al desarrollo integral de la sociedad impartiendo educación desde el nivel medio superior hasta los niveles más elevados de posgrado; realizar investigación científica en todos los campos del conocimiento, primordialmente acerca de los problemas nacionales y del Estado de Durango; e impulsar y extender la cultura y los servicios institucionales a través de sus programas de vinculación con la sociedad.

Para llevar a cabo sus funciones, la UJED se rige por “los principios de libertad de cátedra y de investigación”, así como por el “respeto absoluto a la libre manifestación del pensamiento”. Dice procurar la vigilancia para que no se discrimine a las personas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier circunstancia social o personal.

En el título segundo de la Ley Orgánica establece que la estructura de la Universidad está integrada por sus autoridades, personal académico, alumnos y personal administrativo. La institución realiza así sus funciones a través de sus distintas unidades académicas (escuelas, facultades, institutos de investigación y áreas de difusión de la cultura) y direcciones así como departamentos técnicos que la conforman.

La Ley Orgánica establece un gobierno conformado por un Consejo Universitario, una Junta Directiva, un Rector, un Secretario General, y las distintas Direcciones que se hacen cargo de las Unidades Académicas de la Universidad, todo en masculino.

El rector es la figura máxima en la Universidad, quien preside el Consejo Universitario y la Junta Directiva. La representación jurídica de la Universidad se delega en uno o más apoderados que designa la propia rectoría.

La ley estipula que, para ser Rector, con ausencia de lenguaje inlcuyente, se requiere ser ciudadano mexicano; mayor de treinta y cinco años al día de la elección; al menos con grado de Maestría, o una especialidad; tener por lo menos cinco años ininterrumpidos de servicio como académico titular en la Universidad, inmediatamente anteriores a la elección, y contar con una actuación académica distinguida; no ser dirigente de partido político ni ministro de culto religioso, y gozar de estimación general como persona honorable y prudente, sin antecedentes penales por delito intencional. El acento del discurso está puesto en el sujeto hombre como centro del poder.

Los puestos de Secretario General, Contralor, Tesorero y Abogado General son designados por el Rector en tanto las personas cumplan con los requisitos estipulados en la Ley Orgánica. Los directores son designados por el Consejo Universitario y para ser Director de una unidad académica se requiere *ciudadanía mexicana* y poseer el grado de licenciatura. Si la unidad oferta estudios de posgrado, debe contar con grado de maestría o una especialidad, entre otros requisitos. El *Decano* de la Universidad, *o profesor* con más antigüedad en la docencia, recibe su nombramiento de la Junta Directiva que está integrada por los directores de las unidades académicas de la Universidad, por el Rector y el Secretario General. El decano debe ser *ciudadano mexicano*, cuando menos con título de licenciatura y cubrir todos los requisitos marcados por la Ley Orgánica. Como se deja ver, es una ley que no considera la inclusión de un lenguaje con perspectiva de género.

1.2.2.2 Reglamento del personal académico

El Reglamento de Personal Académico de la UJED establece las normas y las relaciones entre la universidad y su personal académico, de conformidad con lo dispuesto por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley Federal del Trabajo (2015), la Ley Orgánica de la Universidad y demás disposiciones aplicables de la propia Institución (Reglamento Académico de la UJED, 2006).

El personal académico está clasificado por categorías y niveles, de acuerdo al tiempo trabajado, la formación académica, las funciones, el tipo de nombramiento y la permanencia del mismo en la institución. Tipifica los nombramientos de su personal académico en tiempo exclusivo, tiempo completo, medio tiempo y hora semana mes. Para otorgar los derechos y obligaciones de dicho personal, el reglamento establece la forma en la que deben ser evaluados por la propia institución y por los órganos certificadores de calidad, a partir de su desempeño en la docencia, la investigación, la difusión de la cultura, la gestión académica y la tutoría, que son los indicadores principales del quehacer cotidiano del personal.

Los elementos que justifican la actualización de la normatividad institucional son, entre otros, la flexibilidad en los programas educativos, el incremento de la actividad docente de forma colegiada, la constitución de los cuerpos académicos reconocidos por su producción científica y la planeación estratégica de sus actividades.

Para formar parte del gremio académico en la UJED, el personal debe contar con la formación académica necesaria y requerida por los programas de estudio institucionales, poseer grado mínimo de licenciatura para el ejercicio de la docencia en educación media superior y técnica; grado de maestría para el nivel de licenciatura; grado de doctor para el nivel de maestría y doctorado; así como grado de doctor para ser investigador(a) (Reglamento de Personal Académico, 2006).

Las funciones, derechos y obligaciones del personal académico de tiempo completo deben contribuir en la formación y consolidación de los Cuerpos Académicos; desarrollar actividad docente conforme a los lineamientos del Modelo Educativo de la UJED; llevar a cabo la difusión y extensión universitaria, organizar, dirigir y evaluar actividades de docencia, investigación y extensión en los términos que marca la legislación.

Los derechos del personal académico incluyen su participación en cursos de formación, capacitación y actualización; realizar sus actividades de acuerdo con los planes y programas institucionales, dentro de los principios de libertad de cátedra, investigación, libre examen y discusión de ideas; percibir salario correspondiente al nivel y categoría para el que fueron contratadas(os); conservar su adscripción, categoría y nivel que solo pueden ser modificados de acuerdo con las disposiciones y procedimientos establecidos en la normatividad vigente; gozar de licencias y permisos solicitados por el tiempo y condiciones que señale dicha normatividad; disfrutar del año sabático de acuerdo al reglamento correspondiente y demás disposiciones de la institución; contar con infraestructura, apoyos y recursos didácticos para el adecuado desempeño de sus funciones académicas, en lo personal y como parte de los Cuerpos Académicos de los que forma parte; recibir becas para su formación, previa satisfacción de los requisitos que para el caso se establezcan; votar y ser votada/o en los términos que establece la normatividad vigente para la integración de los Órganos Colegiados así como para ocupar cargos en la universidad.

Las obligaciones del personal docentes se establecen en términos de defender la autonomía de la universidad, los principios de libertad de cátedra, el libre examen y expresión de ideas, velar por el prestigio de la institución y contribuir a su fortalecimiento; ejecutar el trabajo académico con desempeño y esmero; asistir puntualmente a sus labores; mostrar conducta decorosa dentro y fuera de la institución; no suspender labores sin previa

autorización del titular de la Unidad Académica de adscripción; formar parte de los Órganos Colegiados y de las áreas académicas en las que se debe participar y asistir a reuniones o sesiones acatando acuerdos que de ellos emanen; proponer ante las instancias correspondientes las iniciativas y sugerencias pertinentes para la *buena marcha y progreso* de la universidad; asistir a juntas, exámenes, reuniones y congresos a las que sea convocado. El personal de Tiempo Completo y Tiempo Exclusivo deben presentar su programa de trabajo anual y/o semestral para ser evaluados; superarse académicamente realizando estudios de posgrado en las áreas que la institución defina como prioritarias; sujetarse a las evaluaciones que se instituyan, entre otras actividades y funciones.

El personal contratado exclusivamente para actividades de investigación está obligado a presentar oportunamente sus proyectos al Consejo Interno de su Unidad Académica para ser evaluado; dar a conocer sus avances; aportar la información requerida con relación a sus actividades, colaborar en la generación de conocimientos que respondan a los compromisos institucionales o los aspectos de interés universitario; elaborar propuestas factibles y relevantes para la consolidación de líneas de investigación afines y de calidad que sean susceptibles de recibir financiamiento tanto nacional como internacional; propiciar la vinculación intra y extra institucional con grupos académicos y líneas de investigación afines; publicar en revistas indexadas nacionales o internacionales, por lo menos un artículo cada dos años; y difundir en foros locales, nacionales e internacionales el trabajo realizado, con una periodicidad mínima anual.

Para aspirar a una plaza por concurso, tiene preferencia el personal ya incorporado en la universidad, en segundo lugar los egresados de la propia universidad y; en tercer lugar, los que hayan obtenido mejor evaluación.

1.2.2.3 Contrato colectivo de trabajo

El Contrato Colectivo de Trabajo regula las relaciones laborales entre la UJED (el patrón) y el personal académico. El sindicato es el representante de los intereses profesionales de: a) docentes; b) investigadores; c) auxiliares de investigación, responsables de los sistemas de información; d) difusores de la cultura; e) Promotores deportivos y; f) docentes y tutores en el Sistema de Educación Virtual y a Distancia.

El personal académico es contratado a) Por hora semana mes; b) Por medio tiempo; c) Por tiempo completo; d) Por tiempo exclusivo; e) Por tiempo y obra determinada; f) Como visitantes y g) Por hora semana mes como docentes de educación virtual y a distancia (DEVyD).

El Contrato Colectivo establece la jornada de trabajo para el Personal Académico de Tiempo Exclusivo con un total de cuarenta y ocho horas a la semana en la misma dependencia; el personal de Tiempo Completo, con una jornada de treinta y seis horas a la semana, distribuidas hasta veinte horas pizarrón por semana.

La jornada de trabajo es regulada respetando su extensión según el tipo de contrato; puede ser continua o discontinua, de común acuerdo entre el trabajador y su dependencia, no puede sobrepasar ocho horas diarias para el tiempo completo; en la opción de horario discontinuo, se contempla un tiempo intermedio de dos horas de descanso mínimo; el personal de investigación desarrolla una jornada en duración acorde con los programas de desarrollo planteados por cada dependencia.

Los derechos del personal académico son irrenunciables y no pueden ser inferiores a los que otorga el Contrato Colectivo de Trabajo y la Constitución General de la República. Por tanto, lo que en el contrato no se prevé se debe resolverse de acuerdo a una interpretación jurídica favorable a los intereses del Personal Académico.

Para la admisión y promoción del personal, se establecen los concursos por oposición y aprobados por las instancias correspondientes. Las unidades académicas están obligadas a informar, a nivel sindical, de las plazas vacantes y de nueva creación dentro de los primeros 15 días hábiles del semestre, incluidas las materias virtuales. Éstas deben ser concursadas con estricto apego al Reglamento del Personal Académico, tomando en consideración, en primer lugar, la promoción de los maestros de la Academia, luego los de la planta docente y por último el personal exterior. Reglamentación que evidencia la carencia de un criterio de discriminación positiva o de política afirmativa para contrarrestar las inequidades de género en términos de paridad académica entre mujeres y hombres.

Respecto a los salarios del personal académico, se establece que, éstos deben ser iguales para cada nivel dentro de su categoría, bajo el principio de que a trabajo igual desempeñado en puestos, jornada, condiciones de eficiencia y calidad laboral corresponde

salario igual, sin que éste pueda reducirse. No obstante, la participación de las mujeres en cuanto a tiempos completos es mucho menor que la de los hombres.

La Comisión Mixta del Tabulador se encarga de resolver las cuestiones relativas a la igualdad de labores, calidad de trabajo y salario a percibir; señalando que ningún miembro del personal académico, por efecto del tabulador, debe recibir salarios inferiores a lo estipulado en el contrato colectivo. El personal académico está obligado a cumplir con lo establecido en la Ley Orgánica y demás Reglamentos, así como en todo lo pactado en el Contrato Colectivo de Trabajo.

Conforme a las normas establecidas en el Reglamento Interior de Trabajo, el Personal Académico tiene derecho a licencia (o permiso) hasta por un año sin goce de sueldo. Acceder a permisos con goce total o parcial de salario, según la antigüedad del personal, la naturaleza de las funciones que desempeña y los motivos de la licencia.

Las licencias se tramitan a través del Sindicato ante la autoridad titular de la dependencia universitaria que corresponda al trabajador, por lo menos con quince días de anticipación. Si la Universidad no da contestación en el término fijado, se entiende por concedido. Dicho término inicia a partir de la fecha en que se notifica por escrito a la Universidad.

Ésta concede permisos económicos al personal académico hasta por el término de seis días hábiles por año, sea por causas de carácter personal o familiar del trabajador. Los permisos no se adicionan a los períodos vacacionales. También se concede licencia sin goce de sueldo para capacitación o programas de investigación, tiempo al cabo del cual, la institución tiene la obligación de reintegrar al trabajador académico en su base con los derechos que le corresponden.

La Universidad concede a sus trabajadores académicos seis días naturales de permiso con salario íntegro en caso del fallecimiento de abuelos, padres, hijos, nietos, hermanos o cónyuge; si el fallecimiento ocurre fuera del Estado, se conceden seis días adicionales; y si ocurre fuera del país, diez días.

Se otorgan permisos al personal académico por siete, catorce y hasta veintiocho días en caso de exámenes profesionales o procedimiento de obtención de grado a nivel licenciatura, maestría o doctorado, respectivamente, así como permisos para cursos con goce de salario.

En caso de emergencia médica, el personal académico tiene derecho a un permiso sin más trámite que el de dar aviso a su jefe inmediato, a reserva de que se justifique la causa a su regreso.

El personal académico sindicalizado tiene derecho a un fondo de vivienda mediante préstamo hipotecario para la adquisición, remodelación, o liberación de hipoteca. Los recursos se obtienen de un fondo de jubilación, bajo los lineamientos aprobados por la Comisión Mixta de Vivienda o por el Comité de Fondos de Jubilaciones. También recibe, una vez al año, ayuda para compra de útiles escolares, juguetes y despensa.

La Universidad está obligada a gestionar lugares suficientes en las guarderías de Durango y Gómez Palacio para satisfacer las necesidades de custodia de los hijos del personal académico. La institución debe cubrir oportunamente las cantidades que por concepto de ayuda económica se otorguen para el pago de guarderías particulares, así como realizar gestiones ante el ISSSTE, para que dicha institución otorgue el derecho de guardería al personal que lo solicite.

En forma provisional y hasta que el personal académico pueda disfrutar de tal prestación ante el ISSSTE, la Universidad debe otorgar 23 ayudas económicas hasta por la cantidad de \$1,300.00 (Mil trescientos pesos 00/100 m.n.) en guarderías particulares para que igual número de personal académico pueda tener acceso a esa prestación.

Las trabajadoras académicas tienen derecho a un permiso de maternidad (Ley del ISSSTE, 2016). Particularmente, las profesoras de tiempo completo pueden disponer de dos períodos de reposo de cuarenta y cinco minutos cada uno por jornada durante el período de lactancia, mismo que no debe exceder de seis meses a partir del parto para *“no afectar las horas de trabajo frente a grupo”*.

En materia de apoyos para el nacimiento de las/los hijos, la universidad debe proporcionar a las trabajadoras una canastilla con valor de \$3,660.00 (Tres mil seiscientos sesenta pesos 00/100 M.N.). De igual forma, debe conceder permisos, cuando los hijos o pupilos del personal académico padezcan de enfermedad, presentando la incapacidad pediátrica de la institución legalmente establecida.

1.3 La orientación de la investigación: pregunta y objetivos específicos

Definido el contexto de la UJED y su organización administrativa, jurídica y normativa, para finalizar este capítulo, en este apartado se presentan la pregunta y objetivos específicos de la presente investigación.

El estudio, como se ha señalado en la parte introductoria, intenta abonar en la construcción de una mirada crítica y propositiva hacia la Universidad como institución de educación superior y su obligación para ofrecer las mejores condiciones en la calidad de vida del personal que forma parte de la misma.

Este ejercicio de acercamiento a la construcción subjetiva de las identidades por parte del grupo de académicas participantes adquiere sentido como una reflexión que abona a la tarea y al compromiso de llevar a efecto la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad, tarea que supone trabajar en pro de la equidad en las relaciones de género.

Lo que involucra no solo una cuestión institucional desde la educación superior (legislación, agencia, política pública, etc.), sino también la implicación del Estado e instancias encargadas de elaborar y ejecutar políticas públicas (Maceira, Alva & Rayas, 2007, en Ulloa, 2014) a favor de los derechos de las personas como p

Por lo tanto y en congruencia con la pregunta de investigación que da sentido a este trabajo, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el proceso de formación universitario de las participantes y su impacto en la carrera laboral en la Universidad.
- Indagar el proceso de construcción de su carrera como académicas, en relación a su desarrollo en la Universidad.
- Explorar los cambios identitarios que han experimentado las participantes en los ámbitos de su vida personal y familiar, así como las repercusiones en la carrera laboral de las académicas.

- Identificar las estrategias empleadas por las académicas para hacer sostenibles sus proyectos de vida personal y familia en relación al desarrollo de la carrera laboral.
- Identificar las condiciones de salud y autocuidado en las que las académicas se han vivido en lo personal, familiar y laboral.

1.4. Síntesis capitular I

En este capítulo se abordó el tema del género en relación con las instituciones de educación superior, dadas las interpretaciones, los sistemas axiológicos, normativos y comportamentales que realizan los agentes, individuos e instituciones que producen desigualdades de género por el tipo de leyes, planes y políticas públicas que generan. (Ulloa, 2014)

Se planteó que mirar a la Universidad con perspectiva de género y de derechos humanos es una exigencia a nivel nacional e internacional, reconociendo el lugar que ocupan en ella mujeres y hombre, puesto que aún no se ha alcanzado la igualdad de género y, por lo tanto, las mujeres siguen viviendo condiciones desventajosas que les siguen impidiendo, en el caso específico de las académicas, posicionarse en los niveles más altos de la estructura universitaria donde se toman las decisiones (Buquet et al., 2013).

Como se ha dicho, varias universidades en el país, tanto públicas como privadas han comenzado a trabajar una política de transversalización de la perspectiva de género mediante protocolos institucionales. Sin embargo aún hacen falta cambios significativos para construir una mejor legislación, con igualdad de oportunidades y conciliación de la vida profesional y familiar, mejores diagnósticos con perspectiva de género, un lenguaje incluyente, mayor sensibilización de la comunidad universitaria en los temas de género, fortalecimiento de los estudios de este tipo en educación superior, así como continuar combatiendo la violencia de género en el ámbito laboral y escolar.

Para comprender los matices de la cultura de género que viven las y los universitarios en la sociedad, y particularmente en el caso del personal académico de la UJED, fue necesario dar cuenta de algunos estudios e investigaciones enfocados a

visibilizar las expresiones y prácticas culturales acerca de la tradición que responsabiliza a las mujeres de la esfera doméstica y familiar (Buquet et al., 2013).

En el caso de la UJED se señalaron condiciones institucionales que han definido la vida política y cultural de la institución, indicando cómo es la actual reglamentación y normatividad para el personal académico; tomando en cuenta que históricamente han prevalecido poderes políticos e ideológicos conservadores al interior de la institución (Palacios, 2013).

Se planteó la importancia de asumir una mirada crítica por parte de la institución para visibilizar la presencia, actuación y lugar que ocupan mujeres y hombres en los espacios de desarrollo académico y de investigación en la UJED como la institución de educación superior más antigua y, quizás, de mayor importancia en el Estado de Durango.

Capítulo II Cultura, Identidad y Género.

Introducción

En este capítulo se aborda teórica y conceptualmente a la cultura como marco de la identidad y se entiende que ésta responde a los repertorios culturales configuradores de lo personal y lo social en lo humano. La construcción de las mujeres y los hombres, desde la cultura, se sustenta en normas, reglas, expectativas y mitos sociales que hacen que los individuos se incorporen a la sociedad de manera diferenciada -lo masculino versus lo femenino- con repercusiones no solo en su construcción identitaria, sino también en la estructuración total del mundo social.

Como producto de la historia más que de la naturaleza, la cultura se fue convirtiendo en el mundo al que teníamos que adaptarnos. La participación de los seres humanos en la cultura, y la realización de sus potencialidades mentales, hacen poco creíble construir una psicología del individuo (Bruner, 2009). Lo que quiere decir que, “no existe una naturaleza humana independiente de la cultura” (Geertz, 1995).

Dado que la psicología se encuentra tan inmersa en la cultura, ésta se ha organizado también en torno a procesos de construcción de significados que la conectan a los seres humanos. En virtud de la participación de las personas en el sistema cultural, los significados se hacen públicos y compartidos. Las formas de vida, entonces, van a depender de los significados, los conceptos y los discursos a negociar en las diferencias de interpretación de los mismos.

La cultura como concepto psicológico radica en el poder de lo que Bruner (2009) llama “*Folk Psychology*” (“*psicología popular*”), o “*etnopsicología*” en tanto se refiere a o representa estados intencionales – creencias, deseos, intenciones, compromisos de los seres humanos.

Por lo tanto, una perspectiva psicológica sensible a la cultura se basa no sólo en lo que *hace* la gente, sino también en lo que *dice* que hace, y en lo que *dice* que la llevó a hacer lo que hizo. Su ocupación se centra en el *por qué* y *el cómo dice la gente que es su mundo* (Bruner, 2009).

Se trata de una psicología ocupada en la “*acción situada*” dentro de un escenario cultural, aquel en el que actúan los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes, y cuyas verdaderas causas de su actuación son la cultura, así como la búsqueda de sus significados dentro de la misma.

Al asumir que la cultura es una expresión simbólica y de relaciones de poder, se entiende el diverso y múltiple intercambio de significados y sentidos entre las personas y los grupos en relación con quienes ponen en juego distintos recursos o capitales (Bourdieu, 1990), en una interacción diversa y amplia social y culturalmente hablando.

En este capítulo, por lo tanto, se reconoce el funcionamiento del entramado de relaciones que se entretajan entre la *cultura* y la *identidad* como un proceso complejo que ocurre en las personas, a partir de la apropiación de aquellos repertorios que se encuentran en el entorno social donde se expresa la existencia de lo humano.

De ahí el interés por establecer un diálogo interdisciplinar entre la psicología y otras ciencias sociales y humanas afines que permiten comprender, con mayor amplitud, los procesos de construcción de la identidad como constitutivos del “yo personal” y del “yo social”, a través del reconocimiento e identificación de valores, creencias, actitudes y comportamientos que implican modos de sentir, comprender y actuar en el mundo (Colás, 2006), en tanto principios de las identidades genéricas y de la emergencia de la *cultura de género*.

En esta investigación, los conceptos de identidad personal e identidad social son importantes en la comprensión del fenómeno de estudio, al abordar la construcción de identidades que refieren a lo personal, a lo familiar y a lo laboral por parte del grupo de mujeres participantes; ya que no pueden ser más que aquellas que devienen del contexto social e institucional del cual forman parte y desde donde se constituyen e interactúan cotidianamente las mujeres.

2.1 La cultura como marco de la identidad

Los conceptos de *cultura e identidad* aparecen indisociables; puesto que, la identidad se construye a partir de materiales culturales que operan como “pautas de significados” (Geertz, 1992).

Desde esa perspectiva, se asume que la cultura representa un vasto mundo de sentidos en donde los miembros de la sociedad participan, como sugieren Weber (2013) y Geertz (1992), dentro de *mallas y entramados de significados*. Así, se puede afirmar que, la cultura es una “*telaraña*” tejiéndose alrededor de las personas, y en la que quedan ineluctablemente atrapadas. Lo simbólico, entonces, no constituye un mundo aparte, sino una dimensión inherente a toda práctica social (Giménez, 1995).

A esta concepción simbólica de la cultura hay que agregarle la dimensión de las relaciones de poder (Thompson, 1993), pues en el intercambio de significados y sentidos, los distintos recursos o capitales (Bourdieu, 1990) van a ser determinantes en las prácticas de la vida cotidiana para dar sentido a los mundos sociales de las personas.

La cultura puede entenderse, por lo tanto, como una dimensión simbólico-expresiva de todas las prácticas y de todas las instituciones sociales. En términos descriptivos, representa el universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a las acciones de las personas y a la que recurrimos para entender el mundo. Frecuentemente, ese universo de sentido se expresa a través de símbolos, esto es, de un sistema de significantes que lo representan y evocan (Giménez, 1995).

2.1.1 Los repertorios culturales de la identidad

Históricamente, no existe una correlación estable o inmodificable entre cultura e identidad porque, a mediano o a largo plazo, esta última se ha ido definiendo primariamente por sus límites y no por el contenido cultural que en un momento determinado marca o fija dichos límites.

La identidad, de acuerdo con Giménez (1995), se constituye entonces como proceso de apropiación distintivo de repertorios culturales que se encuentran en el entorno inmediato, en el grupo o en la sociedad. Su primera función es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, estableciendo diferencias entre los demás a través de una

constelación de rasgos culturales. Quiere decir que, la identidad no es más que el lado subjetivo (e intersubjetivo) de la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva de unas(os) con otras(os). Desde una lectura de relaciones de poder, la identidad es esa representación que los individuos o grupos tienen de su posición en el espacio social y de sus relaciones con otros ocupantes de la misma posición o posiciones diferenciadas. En cuanto a la representación de un “*sí mismo*” o de un “*nosotros*” socialmente situados, la identidad es relativamente duradera y socialmente reconocida.

Desde un punto de vista psicológico, Colás (2006) explica que la identidad es la construcción del yo personal y del yo social que se procura mediante procesos de reconocimiento e identificación de valores. Remite así a un sistema axiológico, de creencias, actitudes y comportamientos comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia al mismo. Tener identidad implica, por lo tanto, un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo.

Sin embargo, las personas poseen múltiples referentes identitarios, lo que hace pensar en una pluripertenencia o poliidentidad como expresión de la multidimensionalidad en la que convergen las diferencias entre los seres humanos; ya sea por religión, lengua, género, entre muchas otras. Por lo que, es posible hablar de identidades diversas desde la política, la nación, la religión, la ciudadanía, la clase social, el género, la profesión, entre muchas otras identidades doméstico-cotidianas. Esto es, en tanto padres, madres, hermanas/os, hijas/os, pareja, etc.

La identidad no es algo acabado, por el contrario, es un proceso que evoluciona como eje temporal, marcador de trayectorias diferenciadas en las y los sujetos (Hall, 2011). El pasado, el presente y el futuro actúan como especie de ejes articuladores. Y son las experiencias vitales previas, las condiciones existenciales presentes y las expectativas futuras referentes para comprender las transformaciones o los cambios identitarios que les ocurren a las personas. Así, “identificar” quiere decir “singularizar” y “distinguir” algo de los demás, al mismo tiempo que “pertenecer” a un espacio común compartido (Colas, 2006, 32).

2.1.2 La configuración de la identidad personal y de la identidad social.

En la visión dialéctica de la identidad, como concepto psicosocial, está el individuo y está lo social, está lo personal y está lo colectivo; el individuo posee un cuerpo inserto en relaciones con otros, construye su identidad personal a partir de diversos procesos de socialización y de carácter psicológico como son la identificación, el aprendizaje y la internalización. En esa construcción, el proceso de socialización se mantiene a lo largo de toda la vida, mediado por diversas instancias que toman formas explícitas e implícitas como agentes de socialización (Mancillas, 2006; Giddens, 2006).

Durante el proceso de socialización primaria que comienza en la infancia y la niñez -periodos más intensos de aprendizaje cultural, del lenguaje y del comportamiento - se construyen las bases para los aprendizajes posteriores. La socialización secundaria, posterior a la niñez, se mantiene durante la madurez, y está presente a nuestro paso por diversos ámbitos – educativos, de pares, organizaciones sociales, medios de comunicación, ámbitos laborales, etc.) (Giddens, 2006).

La interacción que se produce en ese tipo de contextos de socialización contribuye a que las personas reconozcan y aprendan los valores, las normas y las creencias que han de incidir en sus pautas culturales (Giddens, 2006).

Para Mead (1993), existen dos aspectos relevantes en la comprensión de la identidad personal: el primero es el de la génesis social del “sí mismo”, un principio organizador del individuo que requiere ser entendido como proceso. El mecanismo principal para su desarrollo es la reflexión; ya que, cuando el individuo se ubica inconscientemente en el lugar del otro, actúa y se examina a sí mismo como lo harían los demás. Es un proceso que se da como parte de su historia de socialización. El segundo, tiene que ver con la diferenciación entre el “yo” y el “mi”. El “yo” como el elemento dinámico y generalizado que permite el desarrollo de una personalidad definida y que es, por ello, sede de los valores. El “mi” como identidad social y como conjunto organizado de actitudes que se asumen bajo una responsabilidad consciente. La actitud estará socialmente determinada por el “mi” internalizado que es capaz de mantenerse en la comunidad o grupo de pertenencia y ser reconocido en la medida en que acepta a los otros.

Los significados selectivos y distintivamente internalizados por los individuos, por un grupo o por una colectividad (cultura subjetiva) van a generar identidades individuales y colectivas. La identidad social o colectiva está envuelta en una matriz cultural portadora de “emblemas de contraste” que marcan fronteras. Sin embargo, es una matriz que no se identifica necesariamente con la cultura objetivada observable, sino con aquella que es subjetiva y que resulta de la internalización selectiva de los elementos de la cultura institucionalizada (Giménez, 2005).

Construir sentido de pertenencia es construir identidad cultural. Ésta tiene como componentes consustanciales (Soriano, 2004, en Colás, 2006): 1) la *auto-identificación* del individuo dentro de un grupo cultural por el reconocimiento de *pertenencia* que el sujeto tiene del grupo; 2) *las actitudes hacia el propio grupo*, o disposición emocional a aceptar los valores, costumbres y conductas propias del grupo; 3) *la valoración y aceptación de la propia cultura*, que quiere decir sentirse integrada(o) emocionalmente en un determinado grupo cultural, 4) *el conocimiento de la propia cultura* (los valores, hechos, historia, etc.) o lo transmitido a través de las instituciones y asimilado mediante procesos de socialización. Dicho conocimiento puede adquirirse mediante conductas activas del sujeto aprendiz a través de la indagación y profundización en la cultura; 5) *las conductas y prácticas culturales*, expresadas en costumbres y manifestaciones sociales de distinta índole; y 6) el *compromiso con la identidad étnica* u orgullo de pertenecer a un grupo cultural. Todos esos rasgos están asociados en dos dimensiones (Isajiw, 1990 en Colás, 2006): una es de carácter social (o externa) y se expresa en el lenguaje, las tradiciones, la religión, etc.; otra es psicológica (o interna), más personal y se relaciona con lo cognitivo, afectivo y moral.

2.2 De la identidad cultural a la identidad de género

La identidad de género es una percepción elaborada en el nivel de las imágenes socialmente compartidas y organizadas por códigos que la colectividad reproduce, sanciona y/o acepta. Son imágenes que encarnan la propia identidad de las personas en un proceso de constante transformación debido a que, los códigos sociales se van modificando. Se construyen *identidades imaginarias* que representan lugares de encuentro para la autopercepción y la percepción social que una persona, o incluso un colectivo, consigue de sí mismo (Serret, 2001).

Pero la identidad no se define únicamente a partir de lo colectivo; ya que, interviene, de manera igualmente importante, la forma como los sujetos se auto-perciben en una recuperación de la mirada externa que es reelaborada a partir de la propia vivencia. Significa que, psicosocialmente hablando, la construcción del mundo, en realidad, es una co-construcción, donde las condiciones estructurales tienen un peso sustancial para definir las relaciones de género; no obstante, lo personal también se hace presente en una dialéctica constante de cambio social. Los sujetos dicen de sí, como de otros, lo que son en sucesión de relatos que cobran forma en tanto tipificaciones- desde el punto de vista sociológico- y a la vez definen etiquetas con las cuales se descubre uno de los múltiples pliegues que dan cuerpo a la identidad.

De esa forma, el género no solamente funge como una etiqueta, sino que implica el rasgo del complejo identitario que hasta ahora sigue dando color y volumen a otros rasgos del conjunto. La reducción de los rasgos es atribuida biológica y sexualmente para justificar las desigualdades que social y culturalmente viven las mujeres frente a los hombres. Esto ocurre así desde la mirada esencialista que se ha intentado naturalizar como diferenciación de género. Así, éste va a describir a las identidades cuando se inscribe en ellas, ordenando a todas las demás partes que modifiquen la percepción social y la autopercepción del sujeto. De esta forma se explica por qué ciertos rasgos atribuidos socialmente a esa diferenciación pueden encontrarse a lo largo de la historia, en distintas culturas y en distintas sociedades (Serret, 2001).

2.2.1 Las complejidades de la identidad de género

El género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales, involucra símbolos culturales evocadores de representaciones diversas acerca de lo que significa ser mujeres y hombres. Tiene que ver con la identidad subjetiva en la internalización de esos símbolos y sus significados (Conway, Bourque & Scott, 2013; Scott, 2013). Es producto de dinámicas sociales, económicas y políticas que establecen diferencias y brechas de inequidad reproductoras de modelos tradicionales de lo femenino y lo masculino (INMUJERES, 2008).

Como dimensión construida, el género puede comprenderse desde las identidades en tanto repertorios (Giménez, 1995) o recursos culturales en proceso de devenir (Hall, 2011);

puesto que, ciertas condiciones sociales de existencia, así como ciertos recursos o capitales incorporados (Bourdieu, 1990) van a posibilitar la redefinición de nuevos roles y la creación o transición hacia nuevas identidades (Rocha, 2011; Rocha, 2013).

La sociedad orienta para transmitir los aspectos que más se valoran en torno a lo masculino y lo femenino. Las ideas, mitos, expectativas y reglas que norman la interacción de hombres y mujeres determinan una cultura que especifica los comportamientos considerados como adecuados para cada una(o), indicando cuáles son las características ideales y necesarias desde los paradigmas de la interacción (Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012).

La *cultura de género* se constituye así en el "...conjunto de normas, reglas, expectativas y mitos que son transmitidos de múltiples formas y a través de diferentes agentes, con el propósito de incorporar a los nuevos individuos a la sociedad, asegurando su funcionamiento *óptimo*" (Cazés, 2000; Rocha-Sánchez & Díaz-Loving, 2005; Rocha & Díaz-Loving, 2012, 18-19). Quiere decir que, la cultura de las diferencias entre mujeres y hombres va a obedecer a la interpretación y subjetivación de esas diferencias, por lo que no sólo repercute en la identidad de género, sino también en la manera como se estructuran las personas en sus mundos y en sus relaciones. Las sociedades no solo marcan los modelos de comportamiento, sino también los mecanismos a partir de los cuales promueven y mantiene tal diferenciación (Rocha & Díaz-Loving, 2012).

La producción de formas culturales "*apropiadas*", con respecto al comportamiento de mujeres y hombres, es una función central de la autoridad social, mediada por la compleja interacción de diversas instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas, etc. No obstante, éstas no siempre tienen éxito en su labor de fomentar tareas que son socialmente aceptables o no, en términos de los roles que se asignan; ya que las personas no reciben pasivamente la información que les llega.

La teoría de la diferenciación analiza cómo es que los significados de ser mujeres y hombres impactan la identidad de las personas y cómo modulan y moldean sus interacciones. Supone el entendimiento de que, en la medida en que se enfatizan ciertos rasgos, comportamientos o actitudes como diferenciales de género, se desarrolla un sentido específico y acorde con cada sociedad para el desempeño de los llamados *roles de género*.

Entender de qué manera una cultura delimita esos procesos de identificación y diferenciación no es fácil (Conway, Bourque, & Scott, 2013); es una labor necesaria cuando se pretenden hacer comprensibles las formas de convivencia social en ciertos contextos y grupos.

Pero, ¿cómo se concibe psicológicamente “*la identidad de género*”? Para responder a esa pregunta habría que saber diferenciar entre *auto-concepto* y *auto-estima*. Ambos tienen que ver con el sentido del “sí mismo” o “yo”. El *auto-concepto* representa aquel conjunto de ideas, imágenes, sentimientos y pensamientos acerca del yo (Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012). Sus dos dimensiones o componentes son (Rosenber, 1979): lo cognitivo (pensamientos) y lo evaluativo (sentimientos). Los primeros se vinculan con las creencias de las personas e incluyen imagen corporal, valores y habilidades, así como las características que permiten definirlos. Los segundos refieren a la autoestima; es decir, a los sentimientos positivos o negativos acerca del “Yo”. Es la parte evaluativa del ser (McCrea, & Costa, 1988, en Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012).

Desde la Psicología Social moderna -fines del siglo XIX-, se ha dicho que la identidad forma parte de una teoría más amplia que es la del *acto* social; explica que la identidad constituye esa dimensión subjetiva de los actores sociales; es decir, de cómo se perciben y de cómo se definen desde sí mismos (Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012).

El sentido de pertenencia de los actores sociales está ligado al género y conduce precisamente al concepto de *identidad de género*. Así, ser mujeres u hombres implica posiciones y roles en el espacio cultural compartido como grupo. Colás (2006) dice que la “*identidad cultural de género*”, significa “la ubicación propia y la de otros sujetos en referencia a una cultura. La catalogación de una persona en un grupo o categoría (de género) asume determinados rasgos o conductas” (Colas, 2006, 32). La identidad, entendida como pertenencia, representa la asunción de ciertos *roles sociales*, actitudes y disposiciones tanto en mujeres como en hombres.

La identidad entraña y conlleva una representación intersubjetiva y un conjunto de características compartidas por un colectivo; provee de esos rasgos que reconocen a un sujeto o grupo frente a los demás; otorga las funciones sociales y los estereotipos. También provee las visiones y los valores compartidos. Los estereotipos de género responde así a la

diferenciación de lo femenino y lo masculino como conjunto de creencias existentes sobre aquellas características consideradas apropiadas para las mujeres y para los hombres (Aguilar, Valdez, González, & González, 2013).

2.3 Los roles de género y los estereotipos

El papel que los *roles sociales* han jugado en la historia del ser humano, desde el comienzo de la vida en grupos y la asignación sociocultural, ha estado singado por una visión reduccionista del sexo biológico y de las capacidades físicas de las personas.

Fue Znaniecki (1965) quien definió el rol social como un conjunto de relaciones funcionales interdependientes y diseñadas culturalmente, con implicaciones de deberes y derechos personales entre una persona y su círculo social. La cultura ha proporcionado la base para el rol que se define y a quién debe o no permitírsele la entrada al mismo en un círculo social específico, con los deberes y derechos requeridos para que la función de ese rol se lleve a cabo (Polanco, 2004).

Los procesos de identificación, particularmente de mujeres y hombres, así como el desempeño de los roles de género correspondientes han implicado la internalización de normas y reglas establecidas sobre el papel social y cultural asignado a los mismos. Así, un *rol prescrito* consiste en las expectativas que existen en el mundo social acerca de una persona en una posición y en relación a las expectativas referentes a su comportamiento hacia las o los ocupantes de otras posiciones. Al comportamiento manifiesto y específico de quien interactúa con las personas de alguna otra posición se le denomina *rol desempeñado*. Aquellos relacionados con el *rol subjetivo* dependen de las expectativas específicas de quien ocupa una posición y percibe como aplicables a su propio comportamiento cuando interactúa con los de otra posición (Deutsch & Krauss, 1974).

2.3.1 El papel de los roles de género.

Las diferencias de género representan un tema cotidiano presente en cada una de las acciones de desarrollo y convivencia con las/los otros, por lo que permiten descubrir y potencializar lo que se puede llegar a ser (Méndez, 2013).

El *rol de género*, de acuerdo con Lamas (2000), se conforma por el conjunto de ideas sobre las diferencias sexuales que atribuye características femeninas o masculinas a los individuos, en función de sus actividades y conductas.

El *sexo* refiere a las diferencias biológicas y naturales que las personas tienen al nacer. Según Bem (1993), las personas emplean tres tipos de lentes con las cuales perciben el mundo desde el punto de vista del género, para diferenciar lo que significa ser un hombre respecto de una mujer. La *lente esencialista*, centrada en identificar las características biológicas heredadas de los padres y de la evolución de la especie; la *lente polarizada*, asume que las personas desarrollan la convicción de que existen aspectos netamente masculinos o femeninos que llevan al establecimiento de roles y estereotipos para los individuos sesgados por el sexo biológico. Finalmente, la *lente androcentrista* que privilegia lo masculino sobre lo femenino. De esa forma, todo lo que refiere al sexo masculino resulta apreciado y sobrevalorado frente a la debilidad y fragilidad asignadas como características femeninas que se menosprecian en el trato cotidiano, y que, incluso, llegan a ser objeto de burla. Estas tres visiones están presentes en las personas de manera inconsciente, y llegan a formar un marco de referencia respecto de lo que implica actuar, pensar y comportarse genéricamente. Limitan lo que puede llegar a ser la experiencia humana más allá de lo puramente sexual, puesto que las costumbres y tradiciones están permeadas por unas u otras lentes (en Rocha-Sánchez & Díaz-Loving, 2012).

Se dice que las creencias de lo que debe ser cada persona son resultado de la herencia de los ancestros más primitivos, que quizás la mayor parte provenga de la socialización y, por ende, de la cultura como proveedora de elementos constitutivos de esa *identidad de género* y del cumplimiento de esos *roles* que, marcados como papeles, “*se deben cumplir*” para que las personas sean aceptadas según las creencias y actitudes (o mandatos) predominantes en los grupos sociales a los que pertenecen las personas (Méndez, 2013).

2.3.2 Los estereotipos: la emergencia de los roles de género.

El concepto de estereotipo es muy controvertido debido a su vinculación con los prejuicios y la discriminación, aunque existen multitud de estereotipos que no están asociados a prejuicios. Por ejemplo, la abnegación que padres y madres pueden profesar a los hijos. Sin embargo, en ocasiones, ciertos estereotipos positivos sobre una categoría

social pueden derivar en un reconocimiento prejuicioso y dañino, con un trato discriminatorio y un intento de mantener y justificar sentimiento de superioridad y autoafirmación de un grupo frente a otro. Esto se puede observar, por ejemplo, entre el mundo adulto y la infancia o entre aquellas personas que suelen nombrarse como cultas frente a aquellas a las que consideran “incultas”. Son situaciones muy habituales que se deben a circunstancias relacionadas con un componente conductual prejuicioso. Esto significa *discriminación*, o falta de igualdad en el tratamiento otorgado a las personas, en virtud de su pertenencia al grupo o categoría social en cuestión, y sobre el que existe un cierto prejuicio (González, 1999).

Desde el punto de vista sociocultural, los estereotipos son una derivación del medio social que conduce a los individuos a ajustarse a las normas sociales del sistema cultural como campo de referencia continuo. Así es como adquiere forma la cultura de género que mujeres y hombres asumen como “*verdad*” y como parte de su propia identidad (Rocha, 2011).

Para Pacheco y Blanco (1998, 83), “...la asignación diferencial por sexo de una variedad de tareas dirigidas al objetivo común de lograr la sobrevivencia y la reproducción de la especie no está anclada en un determinismo biológico sino que son construcciones sociales.” Por ello, resulta difícil responder a la pregunta ¿por qué las diferencias y la asignación diferencial de tareas resultan en desigualdades? Desde un enfoque macro-estructural, se constata la persistencia de la segregación ocupacional y un marcado patrón que es distinto para mujeres y hombres que luego deviene en desigualdades. Desde un punto de vista sociodemográfico, las desigualdades de género en el trabajo se pueden entender a partir de analizar la esfera de la reproducción, en donde las responsabilidades domésticas resultan factores fundamentales para explicar cómo esas diferencias se convierten en desigualdades y en formas de discriminación hacia las mujeres, a partir de determinados estereotipos y roles que les son asignados.

Como bien apuntan Charles y Harris (2007), el llamado “*life course*” o curso de vida de los hombres se ha caracterizado por su institucionalización en el contexto laboral, mientras que el de las mujeres ha estado marcado, por mucho tiempo, en la institucionalización del matrimonio y la maternidad (en Alcañiz, 2008)

Los estereotipos (Mackie, 1973, en González, 1999) tienen que ver con aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social y sobre las que hay un acuerdo básico. Representan las creencias existentes sobre aquellas características que se consideran apropiadas. Los estereotipos crean, a su vez, los roles de género; es decir, las formas en las que se comportan y realizan su vida cotidiana mujeres y hombres, según lo que se considera “*adecuado*” para cada una(o) (Magally, 2011).

El modo de abordar las relaciones existentes entre estereotipo, prejuicio y discriminación parte de la idea de considerar que estos términos están íntimamente unidos a la actitud, fenómeno compuesto por: lo cognitivo o conocido acerca del asunto; lo afectivo o relacionado con las emociones que suscita; y lo conductual o referente a conductas que se pueden desarrollar. De esa forma es como los prejuicios responden al conjunto de juicios y creencias de carácter negativo asumidos con relación a una persona o grupo social. Están compuestos de conocimientos, juicios y creencias que devienen estereotipos. Estos últimos constituyen el componente cognitivo, juicio o creencia de los prejuicios (González, 1999).

Los estereotipos se han estudiado desde diversas tradiciones teóricas: psicoanalítica, socio-cognitiva y sociocultural, entre muchas otras. Desde la perspectiva psicoanalítica, desempeñan una función de defensa, de desplazamiento y de satisfacción de necesidades inconscientes. Desde la perspectiva sociocognitiva, son asociaciones entre ciertos atributos determinados y unos grupos también determinados; socioculturalmente, son construcciones que se elaboran dentro de ciertos marcos que pueden ser semejantes a los de otros contextos (González, 1999).

Entre las funciones que desempeñan los estereotipos está la de carácter adaptativo que sirve para ayudar a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada y coherente. Éstos facilitan información necesaria para una determinada posibilidad de predicción de acontecimientos venideros. Se trata de un ahorro de esfuerzos analíticos y, sobre todo, del tiempo y las preocupaciones que supondría el enfrentamiento a un medio social siempre desconocido y novedoso, desordenado y caótico para buscar en él esa información requerida, así como para su dominio y adaptación (Tajfel, 1984 en González, 1999).

Además del valor adaptativo, simplificador y de predicción, los estereotipos también facilitan la identidad social y el sentido de pertenencia a un grupo, puesto que su aceptación e identificación con los estereotipos dominantes representa una manera de pertenecer a un grupo; y son esas actitudes de integración, realizadas espontáneamente en la infancia y la juventud, las que forman parte del crecimiento grupal (González, 1999).

2.3.3 Los estereotipos: lo constitutivo del endogrupo y del exogrupo

Desde el punto de vista psicosocial, los estereotipos se definen como un fenómeno de categorización que puede revisarse en términos de “*endogrupo*” (lo propio) y “*exogrupo*” (lo ajeno). Las percepciones de los grupos quedarían sesgadas por fenómenos como el contraste y asimilación intergrupales. Significa que los miembros de un grupo pueden percibir las diferencias entre los integrantes del mismo, acentuando las semejanzas entre los miembros pertenecientes al otro. De manera que, las diferencias intragrupalas pueden minimizarse y las diferencias intergrupales, exagerarse, sobre todo en caso de una mínima o nula relación entre ellos (Tajfel, 1984).

Esto quiere decir que, cuanto más familiarizado está el perceptor con el grupo, prestará mayor atención y será capaz de hacer distinciones; por el contrario, cuanto menos familiaridad perciba con ellos, mayor similitud reconocerá en los integrantes del grupo al cual no pertenece. Hay otros dos sesgos presentes, uno es el de la tendencia a favorecer al propio grupo en caso de conflicto con el exogrupo y el otro el de la tendencia a asignar comportamientos socialmente indeseables a este último. Las diferencias entre el grupo que estereotipa y el estereotipado se deben, en cierta parte, a causas reales y no solo a percepciones falsas o sesgadas, o al peso del ambiente a través de la historia social de esos grupos estereotipados. Solo así se explica su fuerza y la dificultad para erradicarlos.

2.3.4 La cultura de género y el sexismo

Los estereotipos que conforman la cultura de género han tenido un cambio importante en términos de la aceptación con la que mujeres y hombres los asumen como verdades y como parte de sus identidades. Esto puede llevar a pensar que, al cambiar dichas expectativas y presunciones, pueden estar ocurriendo cambios en la definición de lo femenino y lo masculino que podrían apreciarse en ciertos matices comportamentales.

El comportamiento de mujeres y hombres se puede explicar por una relación desigual de trabajo para unas y otros; suscitando roles de género polarizados, y retroalimentando una sociocultura encargada de enfatizar una diferenciación. Salta a la vista la importancia que tiene, en esas diferencias, una conformidad en los roles sociales y la adquisición de cualidades acordes con ellos, así como las creencias y actitudes que tienen que ver con el desempeño de los mismos (Eagly, 1987, en Rocha, 2011). Esto significa de acuerdo a otros autores que, mujeres y hombres asumen ciertas actitudes en función de determinadas *creencias comportamentales y normativas* (Holmes, Bond, & Byrne, 2012).

Además del componente cognitivo que tiene que ver con la práctica de roles diferenciales y la permanencia de un trato desigual e injusto entre unas y otros, la evaluación o elemento afectivo aparece en esa cosmovisión. Se trata de las actitudes hacia los roles de género. Esas actitudes parecen aludir a creencias acerca de cómo deberían comportarse unas y otros. Los componentes de esa actitud, en lo que se refiere al elemento afectivo, aluden al *sexismo* como un prejuicio que existe hacia las personas del otro sexo; cognitivamente refieren al estereotipo de género vinculado a creencias relacionadas con características biológicas y psicológicas asignadas a mujeres y a hombres. En la dimensión conductual, se refiere la *discriminación sexual* como trato diferencial de los individuos en función de su sexo (Hegelson, 2000; Lips, 2001, en Rocha-Sánchez, 2011).

En un estudio para evaluar roles y estereotipos tradicionales y cambiantes en hombres y mujeres, se pudieron identificar tres grandes dimensiones en las que se concentran las evaluaciones que las personas hacen hacia los roles de género; esto es: a) actitudes favorables hacia roles tradicionales; b) actitudes favorables hacia la equidad de género y; c) actitudes favorables hacia el otorgamiento de poder, lo que da cuenta de una cultura de género vinculada con actitudes sexistas y no sexistas. (Rocha-Sánchez, 2011).

En el estudio referido, los hombres parecen estar más de acuerdo con la permanencia de roles tradicionales entre mujeres y hombres. Sin embargo, se encontró que a mayor escolaridad de las personas hay una menor aceptación de estos roles estereotipados. Fueron las mujeres quienes manifestaron una postura más positiva hacia el desempeño y ejecución equitativa de los roles de género en comparación con los hombres. También fueron ellas quienes estuvieron más de acuerdo, o dispuestas a un cambio que

involucra relaciones de poder distintas. Una postura, por cierto, menos favorecida por parte de los hombres que participaron en el estudio.

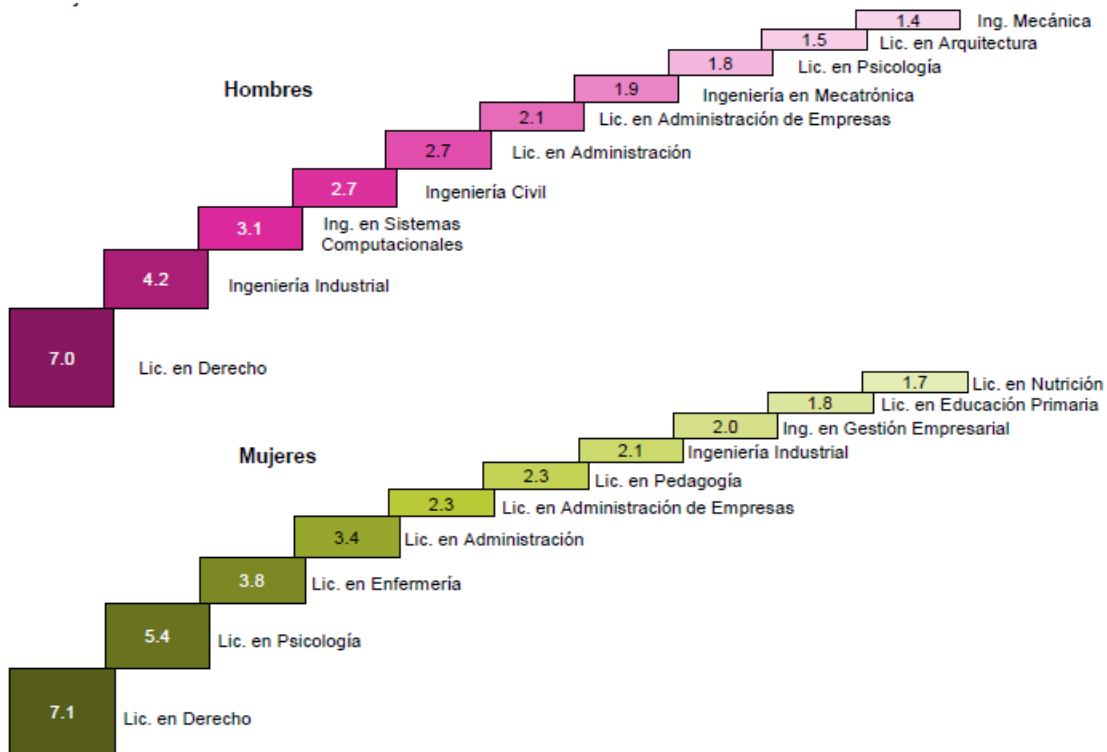
Este tipo de resultados (Rocha-Sánchez, 2011) apuntan hacia el impacto que la cultura y el proceso de socialización tienen en la emisión de ciertos juicios o evaluaciones hacia la situación que viven mujeres y hombres en la aceptación de los *roles tradicionales*, a la vez que vislumbra la *emergencia* de otros *comportamientos no tradicionales*. En este tipo de postura, las mujeres consideran la necesidad de romper las ataduras que durante mucho tiempo han condicionado su actuación, ello como un llamado a la transformación. Siendo las mujeres quienes más se han adaptado, evaluándose de forma positiva en esa afirmación de su transformación hacia la obtención de mayores y mejores oportunidades en la vida social y cultural (Dio-Bleichmar, 1991; Fernández, 1996; Katz, 1986, en Rocha-Sánchez, 2011).

2.4 Evolución de los roles y transformación de los estereotipos.

Los cambios y transformaciones de la sociedad en los dos últimos decenios han sido notable en cuanto al rol de género y los estereotipos. Uno de los elementos de cambio lo supone la presencia de las mujeres en diversos ámbitos sociales de los que, en el pasado, habían sido excluidas, como en el caso de su educación superior y formación profesional. La incorporación de las mujeres en el ejercicio profesional fue, por mucho tiempo, limitado en diversos campos (ingeniería, leyes, jurisprudencia, etc.), no obstante que en algunas de esas profesiones siguen presentes las desigualdades.

Gráfica 3

Cifras en relación al tipo de formación profesional entre mujeres y hombres (INMUJERES, 2016).



Fuente: ANUIES. Estadísticas de educación superior. Ciclo escolar 2014-2015. Consultado en <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166> (Consultado el 16 de octubre de 2017).

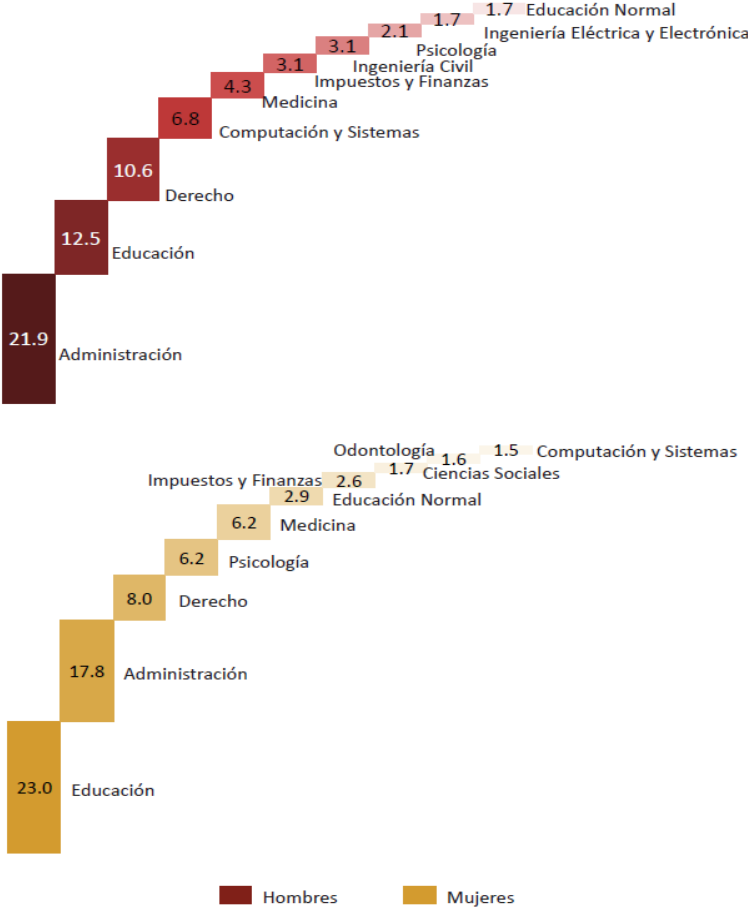
Como se puede observar, hay diferencias y similitudes entre hombres y mujeres respecto a la preferencia en la elección de una profesión. Entre las diez carreras más demandadas por unas y otros, coinciden prácticamente cinco: Derecho (la de mayor demanda), Administración, Psicología, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas. En cambio las disciplinas que tienen una marcada tendencia a ser elegidas preferentemente por mujeres son: Enfermería, Educación Preescolar, Contaduría y Educación Primaria; mientras que, por el lado de los varones se encuentran las ingenierías Civil, Mecatrónica y Mecánica, así como Arquitectura (ANUIES, 2016).

Ello explicaría, de acuerdo con Fernández-Villanueva (2010), cómo a lo largo de la historia y de la generación del conocimiento académico-científico, la participación de las mujeres en la ciencia continúa siendo dispar dado el número de mujeres que se integran a ese quehacer.

En México, en 2002, el 56% de los estudiantes de posgrado eran hombres y el 44%, mujeres. Entre 2005 y 2006 la proporción de varones se modificó hasta llegar al 52% de la matrícula. En cifras publicadas por la ANUIES en 2012, la matrícula de mujeres en posgrados ascendió a 50.4%, pero con predominio en los campos de la educación y las humanidades (INMUJERES, 2013).

Gráfica 4

Distribución porcentual de la población en posgrado, por sexo, según las 10 especialidades más cursadas, 2012

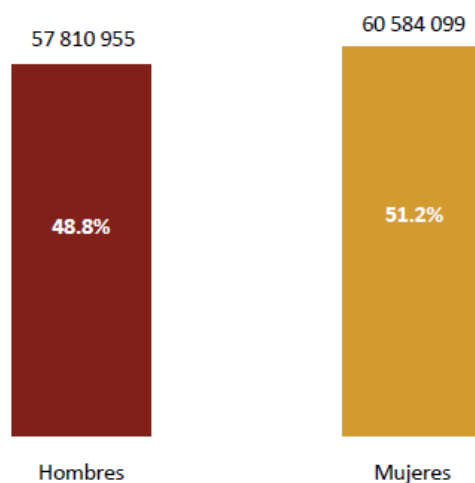


Fuente: ANUIES. Estadísticas de educación superior, posgrado. Ciclo escolar 2011-2012.

En cuanto a las preferencias de especialización en posgrados, para 2013 había siete áreas en las que coincidían tanto mujeres como hombres: Educación, Administración, Derecho, Psicología, Medicina, Impuestos y finanzas, así como Computación y Sistemas. En el caso de las mujeres, tres especialidades concentraban casi el 50% de las estudiantes, sobresaliendo Educación con un 23 por ciento (ANUIES, 2013).

Gráfica 5

Población total por sexo, 2013.



Fuente: CONAPO. Proyecciones de población 2010-2050.

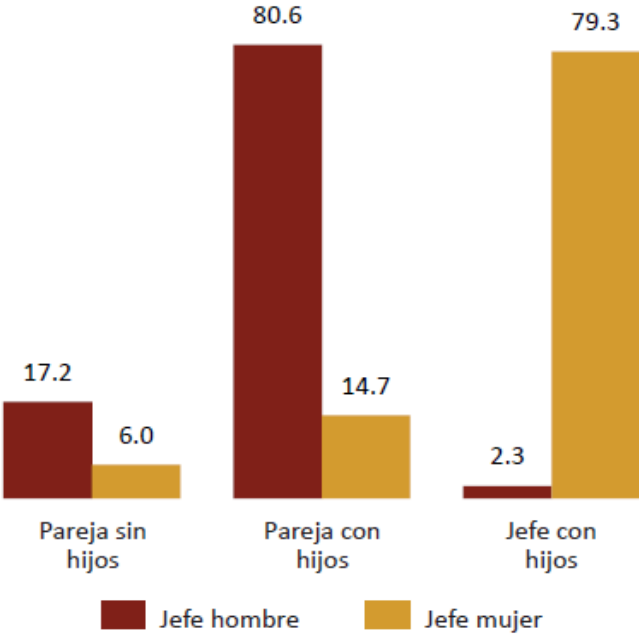
De acuerdo con las últimas proyecciones del Consejo Nacional de Población (en adelante CONAPO) en 2013 había 118 395 054 personas en el territorio nacional, de las cuales 60.6 millones eran mujeres y 57.8 hombres. Esto representaba el 51.2% y 48.8%, respectivamente (CONAPO, 2013).

Estadísticamente (INMUJERES, 2013), se pueden apreciar las brechas y rezagos en los ámbitos de la educación, el mercado laboral y la participación política, entre otras áreas. Se demuestra la persistencia de las desventajas que viven las mexicanas respecto de los mexicanos. En términos numéricos, también se comprueba lo que está sucediendo con mujeres y hombres en distintos ámbitos del desarrollo educativo, así como su impacto social y laboral, de acuerdo con las cifras proporcionadas por la CONAPO, la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP), el Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos (IFAI), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), el

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Senado de la República, la Cámara de Diputados y las propias fuentes de registro del INEGI.

Gráfica 6

Distribución porcentual de los hogares familiares, por composición familiar según sexo de la jefatura, 2012.

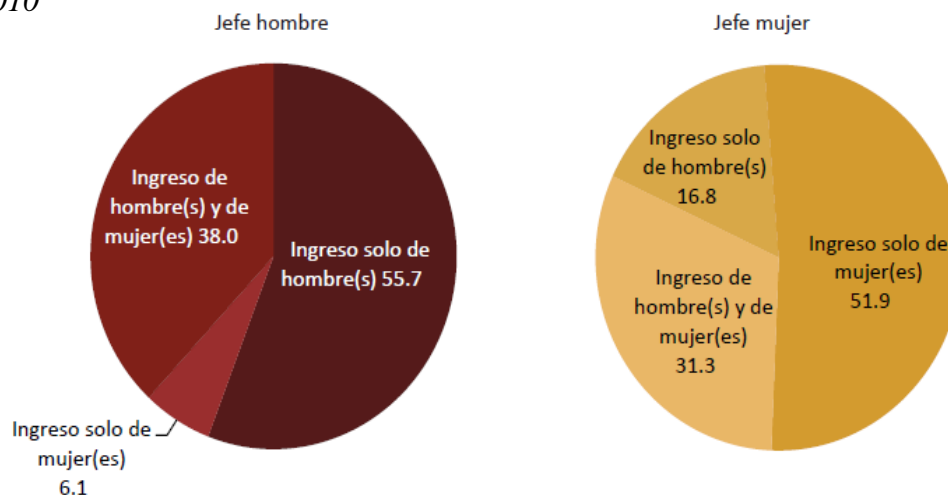


Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2012. Base de datos.

El 79.3% de los hogares familiares con jefatura femenina son hogares en los que la jefa de familia no tiene pareja pero sí hijos, siendo éste el más característico de las jefaturas femeninas. Por otra parte, en el 80.6% de los hogares encabezados por hombre hay una pareja presente e hijos, es el tipo de hogar más común entre los hogares con jefatura masculina (INEGI, 2012).

Gráfica 7

Distribución porcentual de los hogares, por sexo del jefe según composición del ingreso por sexo, 2010



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares, 2010. Base de datos.

En más del 50% de los hogares con jefatura masculina el ingreso es generado solamente por hombres, situación similar a la que se da en los hogares encabezados por mujeres, donde en una proporción similar de los hogares el ingreso es producido solamente por mujeres (INEGI, 2010).

Se ha observado que, frente a la disociación de la sexualidad y la maternidad, se han ido generando diversos cambios de roles que han llevado a las mujeres a dedicarse plenamente al trabajo o la profesión. Han sido cambios que no se produjeron de manera automática; incluso, de acuerdo con López-Sáez y Morales (1995), se continuó viendo a las mujeres con características diferentes a las de los hombres para la ejecución del trabajo. Así, a una mujer trabajadora e independiente se le asocia con lo masculino (o instrumental) y se le califica como andrógina porque su comportamiento no encaja en los estereotipos asignados a las mujeres de manera tradicional (expresividad/emocionalidad). Sin embargo, lo que antes servía para justificar la asignación diferencial de roles, ahora parece justificar y frenar su cambio. Esto tiene que ver con aquellas ideas en torno a la internalización de significados que tanto hombres como mujeres tienden a desarrollar en sus comportamientos y características diferenciadas. A los hombres se les afianza en la búsqueda del logro y la competitividad, propiciado en ellos una percepción de ser más inteligentes, responsables,

trabajadores, fuertes y audaces; mientras que a las mujeres se les ubica en un papel menos activo y con baja orientación al logro. Características que las hacen parecer como menos competentes y más orientadas hacia los cuidados y la expresión de afectos (Díaz-Loving, Rocha-Sánchez, & Rivera-Aragón, 2007; Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012). Esos rasgos han sido naturalizados desde lo biológico para justificar el hecho de que unas y otros se desempeñan en tareas diferenciales. La percepción que tienen sobre dicho desempeño muestra un patrón diferente, una mirada biológica que no da cuenta de la diversidad y el potencial real de las personas en la ejecución de tarea.

De acuerdo con Díaz-Loving, et al. (2007), la *instrumentalidad* como característica vinculada a la ejecución de una tarea y de *expresividad* en tanto expresión de afectos permite trascender el pensamiento de que éstas son características exclusivas de un sexo. Tal aseveración es relevante, de acuerdo con las/los autores antes referidos, ya que al hablar del constructo de identidades de género no sólo se alude al aprendizaje y posesión de rasgos ligados a esas dimensiones, sino también a conductas, roles, creencias, actitudes, estilos y expectativas que envuelven a las personas, en mayor o menor intensidad, como si fueran una especie de ropaje (Spencer, 1993 en Rocha-Sánchez, & Ramírez de Garay, 2011).

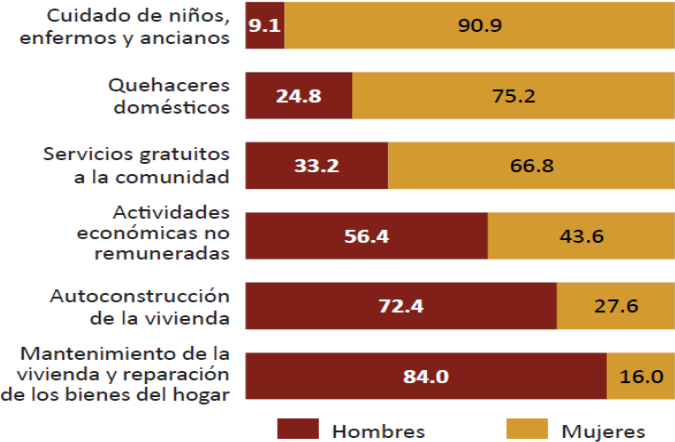
Así, las propias motivaciones y actitudes de las mujeres, que pueden no estar en consonancia con el desarrollo de las actividades necesarias para conseguir la igualdad, sirven como un mecanismo de freno para su avance. También hay que tomar en cuenta el papel de las presiones de los grupos más cercanos que, a veces facilitan el cambio pero otras, por el contrario, minan dicho deseo (González, 1999).

Por tanto, se siguen observando diversas actividades sociales vinculadas a determinados roles, pese a cierto avance en el cambio ideológico sobre las expectativas de los roles de las mujeres. Aunque ha sido progresivo y habitual verlas en puestos que habían sido típicos de los hombres. Lo que ha provocado un cambio en los papeles tradicionales para ambos. Al parecer, cada vez más las expectativas de las y los jóvenes son que las mujeres trabajen fuera del hogar y que los hombres compartan con sus parejas las tareas domésticas. De hecho, se valora más, al menos entre población universitaria, a los hombres que no se identifican con posturas machistas o discriminatorias respecto a las mujeres

(González, 1999). Sin embargo, la realidad parece rebasar los ideales, tomando en cuenta las estadísticas en cuanto al uso del tiempo por parte de mujeres y hombres en cuanto a horas de trabajo doméstico y de cuidados a la familia.

Gráfica 8

Distribución porcentual de la población con trabajo no remunerado, por tipo según sexo, 2012



Fuente: INEGI-STPS. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2012. Segundo trimestre. Base de datos.

En todas aquellas actividades que pueden clasificarse como labores domésticas (o del hogar), la proporción de mujeres que realizan estas tareas es mayor que la de los hombres, en una relación de 9 a 1, en lo que a cuidados de niños, enfermos y ancianos se refiere (INEGI-STPS, 2012).

Han sido las mujeres las más interesadas en buscar la transformación de las relaciones de género que parecen ocultar las desigualdades en los espacios de la vida privada. Los factores económicos y sociales han condicionado que las mujeres, al haber sido asignadas al espacio doméstico y al cuidado de la familia, hayan tenido que salir de sus hogares a trabajar, en muchos casos por necesidad pero sin una conciencia clara de la problemática de género presente, lo cual directa o indirectamente ha comenzado a transformar los paradigmas tradicionales que actualmente delimitan las nuevas identidades de las personas y que han llevado a pensar en la posibilidad de una mayor conciencia de género ante las desigualdades existentes, así como la necesidad de modificar las relaciones genéricas que sitúan a las mujeres en el rol tradicional de la maternidad, excluyendo a los

hombres de esa responsabilidad e impidiendo un ejercicio más equitativo en el desempeño de roles diversos. Esto ha implicado que no se hayan erradicado del todo los estereotipos negativos hacia las mujeres (Rodríguez, 2006).

Al respecto Cabral (2008, 495-496) se pregunta cómo puede vivir juntos mujeres y hombres en un mundo cuya coexistencia está dividida en clases sociales y en géneros desiguales, opuestos y jerárquicos que generan relaciones de dominación y donde las mujeres continúan siendo objeto de las mayores injusticias e inequidades de género. Para esta autora, la vida está amenazada por un mundo incierto, globalizado, devastado e invasivo, donde la experiencia humana en las relaciones hombre/mujer, “desde el interior de los hogares a la intimidad de los cuerpos” está cruzada por “creencias, estereotipos, costumbres, roles, funciones, representaciones sociales, errores de concepto, modelos de conducta, patrones de comportamiento, procesos de socialización diferencial que los separaran, dividen, posicionan y fragmentan en identidades disociadas, relaciones en conflicto” y, más aún, en un ejercicio de la violencia como práctica impune hacia las mujeres. Dicho esto, concienciar el género significaría vivir en democracia, romper con el androcentrismo y las prácticas sexistas que empobrecen la condición humana y de las personas. Implica también un compromiso ético para reconocernos como mujeres y hombres viven “adoctrinados por la ideología patriarcal”. Por lo tanto, hablar de conciencia de género significa, de acuerdo con Cabral (2008), develar, subvertir y transformar el sistema en el que los hombres aparecen como género dominante y las mujeres como subordinadas.

Rocha-Sánchez (2011) señala que, aspectos como la edad y la escolaridad juegan actualmente un papel importante en la transformación sociocultural de las personas. El nivel educativo representa una oportunidad para transitar hacia una mayor flexibilización en la redefinición de nuevos roles y en la creación de nuevas identidades, supeditadas a la libertad personal, más que a la condición social genérica.

La explicación de cómo afecta el género -como constructo social- en la conducta individual, ha ido pasando de modelos cognitivos a modelos multifactoriales que han tomado en cuenta todas las facetas de la identidad personal relacionadas con éste, como por ejemplo el rol profesional, los rasgos físicos, los roles familiares, etc. Investigaciones

centradas en el *autoconcepto* de las personas han considerado tanto factores cognitivos como otros relacionados con el contexto social más amplio; es decir, la realidad de mujeres y hombres que ocupan diferentes roles y estatus social (Rocha, 2011). Sin embargo, la erradicación de los estereotipos de género no parece tan próxima dada su persistencia, pese a las transformaciones sociales que están ocurriendo en el siglo que transcurre. Pero muchas personas, sobre todo mujeres, han ido modificando sus conductas de rol, lo que sin duda llevará a más cambios que modificarán prototipos y, por lo tanto, estereotipos (González, 1999).

2.4.1 Deber ser, querer ser: nuevas actitudes para el cambio de roles

Hasta ahora, pareciera que el mundo que habitamos ha estado dividido en dos grandes versiones que han ido matizando y condicionando la experiencia, por un lado, la de las mujeres que se ha limitado al mundo de las mujeres y, por otro, la de los hombres correspondiendo al mundo de los hombres. Pero no siempre las personas se ajustan a los requerimientos de la cultura. Esto tiene que ver con el papel que desempeña el grado de importancia concedido a las normas sociales, así como a las propias orientaciones y elecciones. Si preguntamos por qué algunas personas se adhieren más que otras a lo que dicta la cultura, nos adentramos a pensar cómo experimentan las personas los costos y los beneficios de ajustarnos o no a los estándares vinculados con los roles de género que social y culturalmente *se deberían cumplir* para un cambio de roles *desde un querer ser*.

Por ejemplo, en un estudio realizado con mujeres académicas universitarias cubanas, se encontró que para éstas, la vida profesional es altamente significativa y constituyen una fuente de gran satisfacción como parte de los objetivos centrales en sus vidas, expresada en sólidos proyectos de superación y enriquecimiento profesional. En su mayoría, se trata de mujeres que poseen grados científicos y cuentan con una historia brillante tanto en el ámbito académico como social. Son académicas que han desarrollado características como la valentía, la decisión, la seguridad, el intelecto, la cultura, la capacidad para el liderazgo público, la independencia y el liderazgo económico en el escenario familiar. Se trata de académicas de excelencia en cuanto a su desempeño profesional y cuya subjetividad está caracterizada por intereses cognoscitivos, necesidades de realización profesional y social, sensibilidad y preocupación por los problemas sociales, en los cuales la capacidad de

reflexión, la autoestima favorable y la necesidad de independencia se articulan con su sensibilidad y deseo de realización en la vida privada. En la historia personal de estas mujeres se ha apreciado que, la mayoría, han evolucionado desde formas más tradicionales de vivir el amor, los vínculos de pareja y de familia a formas menos tradicionales, sin desligarse por completo de lo prescrito desde la cultura. Lo cual no ha dejado de representar conflictos para la vida personal y familiar de las mismas (Fernández, 2000). No obstante, la evaluación y actuación de estas mujeres, en cuanto a los roles de género, han sido diversos debido a las creencias y actitudes que asumen desde su contexto cultural más inmediato.

Si bien es cierto que existen distintos factores que delimitan la manera en la cual se comportan mujeres y hombre, el papel de los determinantes de sus actitudes puede ser diferente para unas y otros en su socialización (Lenney, 1977; Deaux & Lewis, 1984; Sutherland & Veroff, 1985). Los estereotipos diferenciales, de acuerdo con Barberá y La Fuente (1996), parecen ser más fuertes y complejos de erradicar en los hombres debido a la presión social y ha sido más permisible para las mujeres buscar la transformación. Lo que puede significar que ellos no se sientan atraídos a modificar sus roles y su visión sobre los mismos, o no se estén replanteando su papel, en comparación con las mujeres quienes en las últimas cinco décadas han insistido en el cambio. Si los hombres han manifestado actitudes favorables hacia la equidad o el empoderamiento de las mujeres es porque quizás han comenzado a darse cuenta de los beneficios que conlleva un cambio en su propia identidad (en Rocha-Sánchez & Díaz- Loving, 2012).

En tal sentido se presume imprescindible la revisión de los dilemas por los que han atravesado las mujeres al desempeñar los diversos roles implicados en su constitución identitaria personal-familiar y profesional-laboral, y donde son las mujeres académicas un sector notorio en busca de esas transformaciones.

2.5. Síntesis capitular II

En este capítulo se abordaron aspectos teórico-conceptualmente en torno a la cultura como marco de la identidad en tanto sistemas simbólicos -repertorios culturales- en la construcción genérica, de acuerdo con esas normas, reglas, expectativas y mitos sociales de lo masculino y lo femenino, de los roles que unas y otros desempeñan por mandato sociocultural, dado que “no existe una naturaleza humana independiente de la cultura”.

Se ha asumido que, el carácter psicológico es aquello que conecta a los seres humanos con el significado de lo público y compartido por el entramado de relaciones que se entretajan entre la *cultura y la identidad* con todo y su complejidad, así como diversidad. De ahí la importancia de la disciplina psicológica como base para la interpretación de lo que *dice* la gente que es su mundo. Es decir, desde lo que significa la psicología cultural como una “*acción situada*” (Bruner, 2009), pero también desde una mirada crítica de lo que significan las relaciones de poder (Thompson, 1993) entre personas y grupos que poseen distintos recursos o capitales (Bourdieu, 1990).

Una mirada interdisciplinar entre la psicología y otras ciencias sociales y humanas afines hace posible el entendimiento de los procesos de construcción identitaria como componentes del “yo personal” y del “yo social”, de los valores, creencias, actitudes y comportamientos en tanto modos de sentir, comprender y actuar en el mundo (Colás, 2006). Esto es así dado que la cultura puede concebirse como una “*telaraña de significados*” (Weber en Geertz, 1992), donde lo simbólico adquiere una dimensión inherente a toda práctica social (Giménez, 1995).

Se ha asumido que la identidad como proceso de apropiación distintiva de repertorios culturales, y lado subjetivo (e intersubjetivo) de la cultura, se interioriza y evoluciona en el tiempo como un eje temporal, marcador de trayectorias diferenciadas (Hall, & Du Gay, 2011).

Construir sentido de pertenencia es *auto-identificarse* dentro de un grupo determinado, a partir de la valoración y aceptación de *una cultura que al ser apropiada* se integra emocionalmente desde ciertos valores, hechos, historia y conocimientos que han sido transmitidos a través de las instituciones, las costumbres y las manifestaciones expresadas en el lenguaje, las tradiciones, la religión, entre otras formas institucionalizadas.

Particularmente, se ha asumido que la identidad de género aparece como un conjunto de percepciones y acciones que se desprenden de las imágenes compartidas y organizadas por códigos sociales. Desde el punto de vista de Serret (2001), son *identidades imaginarias* que generan un lugar de encuentro para la percepción y auto percepción social.

Psicosocialmente, la construcción del mundo es comprensible a la luz de una co-construcción, ahí donde las condiciones estructurales tienen un peso sustancial en las relaciones genéricas. Por lo que, el género aparece no solamente como una etiqueta, sino también como un rasgo del complejo identitario que da color y volumen a otros rasgos que se han intentado naturalizar desde una mirada biológica, con brechas de inequidad dada la concepción restringida de lo femenino y lo masculino, pero también frente a la posibilidad de repensar/redefinir nuevos roles que permitan el tránsito hacia nuevas identidades (Rocha, 2011; Rocha, 2013).

El concepto de *estereotipo*, por lo tanto, se abordó en su vínculo con lo conductual y los prejuicios (González, 1999) que están presentes en la segregación ocupacional como un patrón distinto entre mujeres y hombres. Es decir, que producen desigualdades de género; puesto que, la esfera de la reproducción y las responsabilidades domésticas se convierten en desigualdades y en formas de discriminación hacia las mujeres, a partir de la estereotipación de los roles. El llamado “*life course*” de los hombres explica entonces su institucionalización en el contexto laboral, de igual forma que para las mujeres en el matrimonio y la maternidad (en Alcañiz, 2008), según lo que se considera “*adecuado*” para unas y otros (Magally, 2011).

Así, la función de los estereotipos ha sido la adaptación al mundo de forma simplificada y ordenada para facilitar la identidad social y el sentido de pertenencia grupal - “*endogrupo*” (lo propio) y “*exogrupo*” (lo ajeno) (Tajfel, 1984 en González, 1999). El *sexismo* funda su sentido en el prejuicio y en la *discriminación sexual* como trato diferencial según el sexo (Hegelson, 2000; Lips, 2001).

Algunas de las investigaciones acerca de estos temas (Rocha-Sánchez, 2011) han dado cuenta del impacto de la cultura y del proceso de socialización en la emisión de ciertos juicios o evaluaciones hacia la situación de mujeres y hombres en cuanto a los *roles tradicionales* pero también en la *emergencia* de otros tendientes al cambio. Aunque se siguen cuestionando las transformaciones de los roles de género y los estereotipos hacia las mujeres en diversos ámbitos, particularmente en el de la ciencia (Fernández-Villanueva, 2010), donde aún se ignora e invisibiliza a las mujeres dentro de diversos campos científicos (ingeniería, leyes, jurisprudencia, entre otros).

Ante la interrogante de cómo vivir juntos, mujeres y hombres, en un mundo dividido no solo en clases sociales, sino también en géneros desiguales, con conflictos y violencia evidente hacia las mujeres como prácticas impunes, se ha asumido, por lo menos en teoría, la importancia de asumir una conciencia de género que significaría vivir en democracia, romper el paradigma androcentrista y las prácticas sexistas (Cabral, 2008, Lagarde, 2011).

Pese a las posturas a favor de una conciencia de género, se reconoce que la erradicación de los estereotipos no parece tan próxima; las personas suelen ajustarse a los requerimientos de la cultura, asignándoles mayor o menor importancia a las normas sociales, así como a sus propias orientaciones y elecciones.

No obstante, en el ámbito académico, las mujeres figuran como un sector notorio en busca de esas transformaciones, al evolucionar desde formas más tradicionales de vivir el amor, los vínculos de pareja y de familia hacia formas menos tradicionales, sin desligarse del todo de lo prescrito y sin dejar de lidiar con diversos conflictos en la vida personal y familiar (Fernández, 2000). Pese a ello, se reconoce que han sido ellas quienes, por décadas, han luchado por cambiar esos estereotipos diferenciales que parecer ser más robustos y difíciles de erradicar en los hombres (Barberá, & La Fuente, 1996).

Capítulo III. Las mujeres frente a los dilemas de la familia y el trabajo

Introducción

En este capítulo se reflexiona en torno a cómo o de qué forma, el momento histórico que revolucionó más que ningún otro el destino e identidad de las mujeres ha sido el siglo XX, y los ecos o regresiones que se pueden observar en el siglo actual. Las sociedades occidentales contemporáneas han sido el escenario donde se ha instaurado una nueva figura social de lo femenino como expresión del actual estatus social e identitario de las mujeres.

Aquí se analiza el papel que representa la doble presencia en los entornos familiares y laborales de las mujeres, particularmente de las académicas en las universidades; la conciliación como política laboral para la supuesta igualdad de género; el conflicto inter rol que implican las tareas de cuidados y las contradicciones ante la necesidad de hacer sostenible la vida como forma de organización social alternativa. Es decir, la posibilidad de visibilizar lo no nombrado en las relaciones genéricas y sus contradicciones en los distintos ámbitos psicosocioculturales y económico-laborales donde se construyen los seres humanos.

3.1. La doble presencia: responsabilidades familiares y trabajo académico

En la vida de las mujeres académicas universitarias, una dimensión humana que pareciera ajena a su ámbito laboral es el de las responsabilidades familiares. Podría pensarse incluso que, el cuidado de las/los hijos y de otras personas dependientes, así como la realización y/o coordinación de tareas relacionadas con la administración y el funcionamiento doméstico no competen, de manera directa, a los problemas de las mujeres académicas. Sin embargo, sus responsabilidades en el desempeño académico cobran dimensiones insospechadas al quedar ancladas en una de las principales características de la organización social; es decir, la división sexual del trabajo (Rubin, 2013). Sistema que partió el mundo en dos espacios aparentemente irreconciliables, el laboral y el doméstico, determinando límites muy claros sobre los espacios y los roles para las mujeres y para los hombres, aun cuando las tareas masculinas y femeninas se han ido desdibujando a partir de la incorporación formal de ellas al trabajo remunerado. No obstante que siguen persistiendo inequidades de género.

La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y su aporte económico al hogar no han implicado que los hombres compartan con ellas, en igualdad de condiciones, las responsabilidades de la casa y la familia, provocando nuevas formas de desigualdad al ser ellas quienes han tenido que llevar a cabo jornadas de trabajo adicionales a sus responsabilidades tradicionales, con mayor desgaste y menor tiempo personal para ellas (Buquet, et al., 2013).

En un estudio reciente con mujeres profesionistas en la ciudad de Durango (Garrido, Garibay, & Reza, 2015) se constató que la maternidad sigue ocupando el lugar más importante en sus proyectos de vida. Debido a las tareas de crianza y de cuidados, ellas estarían más dispuestas a renunciar más fácilmente a su desarrollo profesional dada la incompatibilidad entre su trabajo y la vida familiar. Las responsabilidades de casa las han enfrentado a una serie de dificultades para sostener a la familiar. El trabajo fuera de casa, por un lado, ha aumentado el estrés al que están sometidas cotidianamente. Se han vivido con sentimientos de culpa por dejar a los hijos al cuidado de otras(os). Sin embargo, el ingreso económico, en muchos de los casos, ha sido indispensable para mantener el estilo de vida familiar al que están acostumbradas; por otro lado, no ha habido una valoración de su contribución económica y de los esfuerzos que esto les ha implicado.

El problema fundamental ha radicado en que, el rol de cuidados no solo refiere a las tareas domésticas y de los hijos(as); es ante todo una actitud y una tarea constante que puede llegar a reforzar sus sentimientos de culpa cuando no se puede cumplir con ese tipo de tareas (Rivera-Recuenco, 2005, Tena, 2013). Esto debido al conflicto de roles entre un desempeño tradicional y uno moderno que las mujeres suelen resolver, en muchas ocasiones, abandonando o retrasando su desarrollo y ascenso laboral; reduciendo la jornada o cambiando de empleo para hacer compatibles los roles de la modernidad.

La identidad de las mujeres, en su entrada al ámbito laboral, de acuerdo con Beck y Beck-Gernsheim (2001) ha derivado en una individualización, sobre todo en las mujeres jóvenes que han dejado de vivir el *ser-para-otros*, al construir su biografía ateniéndose también a su desarrollo laboral. En términos de Lipovetsky (2012), se trata de la “tercera mujer” cuyo ideal de vida ya no está orientado exclusivamente hacia el matrimonio y los hijos(as) sino que contempla valores más individuales.

El argumento es que, por primera vez, el lugar de lo femenino dejó de estar preordenado por el orden social y natural. El mundo de ayer se ha ido sustituyendo poco a poco por uno más abierto y estructurado en una lógica de indeterminación social y de mayor libertad individual, aunque semejante a la configuración del universo masculino. Y sin embargo, el arribo de esa mujer sujeto no ha significado la aniquilación de los mecanismos de diferenciación social de los sexos. Con todo, la división sexual del trabajo se ha visto recompuesta y reactualizada bajo nuevos rasgos, de forma que las disyunciones de género resultan menos visibles, menos exclusivas y más imprecisas. Ha aparecido como un especie de momento de renuncia a la persistencia de las dicotomías de género en el seno de la sociedad, dados los arcaísmos o “atrasos” que están, supuestamente, destinados a desaparecer por los valores de la modernidad (Lipovestky, 2012).

Sin embargo, aunque los dispositivos de socialización de uno y otro sexo se han acercado, como se puede apreciar en la literatura consultada y, particularmente, en algunas de las investigaciones empíricas referidas (cfr. capítulo II), se siguen produciendo fuertes divergencias de comportamiento, de orientación y de recorrido. Las disimetrías de género no han desaparecido, aunque en la actualidad todo lo que unas(os) hagan pueda resultar accesible a los otros(as).

En los gustos, las prioridades esenciales y la jerarquía de las motivaciones se sigue reproduciendo la separación estructural e identitaria (subjetiva) de lo masculino/femenino. En lo familiar y en las relaciones de poder, la dinámica democrática no ha llegado a sus últimas consecuencias. El hombre sigue asociado prioritariamente a los roles públicos - “*instrumentales*”; la mujer, a los privados - “*estéticos y afectivos*”. Lejos de una ruptura radical con ese pasado histórico, pareciera que la modernidad ha trabajado en un reciclado constante. No obstante, la época de la mujer sujeto ha conjugado, al mismo tiempo, discontinuidad y continuidad, determinismo e impredecibilidad, igualdad y diferencia. Es decir, reconciliación, por un lado, con la mujer radicalmente nueva y, por otro, con la mujer siempre repetida (Lipovestky, 2012).

El eje o dimensión de análisis de la “*doble presencia*” (*Doppia presenza*) (Balbo, 1978), permite comprender la experiencia de las mujeres al subrayar que lo característico

de la etapa de incorporación de éstas al mercado de trabajo es equiparable a las exigencias y valores de lo doméstico y lo familiar con las que han vivido históricamente.

El análisis del fenómeno de la *doble presencia* ha puesto de relieve el cuestionamiento a esa simultaneidad de ambas esferas, mismas que han actuado como dos mundos y dos experiencias vitales aparentemente separadas: lo público y lo privado, lo doméstico y lo extradoméstico, lo productivo y lo reproductivo, configurando espacios y tiempos materiales y simbólicos, complejos y variados (Burín, 2004).

Comparar a las mujeres con los varones en el trabajo formal las ha afectado al dividir las entre esos dos mundos. Ha significado para ellas partirse literalmente en dos, si no es que en más, para cumplir con las obligaciones profesionales y atender, sobre todo, las necesidades de cuidados y atención a la familia dependiente.

Entender el sentido del género, la familia y la carrera laboral (Burin, 2008; Carrasquer, 2009; Tena, 2013) permite comprender la diversidad de situaciones y experiencias presentes en la vida de las mujeres trabajadoras; lleva a reflexionar las dificultades por las que, en distintas partes del mundo, italianas, argentinas, españolas, mexicanas, entre muchas otras mujeres, han atravesado para construir sus trayectos profesionales, tratando de superar obstáculos a nivel subjetivo, como el llamado Techo de cristal y el piso pegajoso (Holloway, 1993; Davidson & Cooper, 1992; Morrison, 1992; Carr-Rufino, 1991; en Burín, 2008), fenómenos que en determinado momento de la carrera laboral parecen provocar que las mujeres se topen con superficies invisibles que suelen detenerlas.

De acuerdo con Burín (2008), parte de esas barreras se gestan en la infancia de las mujeres, con mayor relevancia a partir de la pubertad y la configuración de la subjetividad femenina posterior; con efectos sobre la salud mental y los modos de enfermar de las mujeres. Particularmente, con efectos depresógenos provocados por los techos de cristal.

Esas experiencias negativas para la salud se han asociado con aquellas mujeres que suelen responder de forma más tradicional al desempeño de la maternidad y el trabajo, así como a una adhesión mayor a formas convencionales en el ejercicio de sus roles y una

tendencia a encontrarse con un “suelo pegajoso” (sticky floor) del que les resulta difícil alejarse.

Psicoanalíticamente se puede interpretar que, las mujeres parecen enfrentar “intensos movimientos psíquicos para sustraer una cantidad significativa de la energía libidinal necesaria en el desempeño de los roles de género tradicionales como madres, esposas y amas de casa, haciéndolas distanciarse del desarrollo de su carrera laboral”, en condiciones en las que el mercado y la familia les imponen ser “doble presentes”, al insertarse en ámbitos laborales al mismo tiempo que continuar con la responsabilidad de la crianza de los/las hijas y la administración del hogar, con sus consecuentes malestares psíquicos (Burín, 2008, 77).

En las tareas de cuidado y trabajo doméstico, las mujeres han tenido que implementar diversas estrategias como la contratación de servicios de apoyo en casa. De esa forma, el trabajo de casa lo han venido realizando otras mujeres a cambio de un salario (Reyes-Guerrero, 2013), lo que ha producido una continuidad de los roles tradicionales con una diferenciación de clase dentro del género femenino; puesto que, por lo general son otras mujeres con posición social inferior las que realizan el trabajo de reproducción para aquellas mujeres con mayor status y cualificación (Hochschild, 2001; Román & Martínez, 2005), como suele ocurrir con las mujeres académicas.

Por otro lado, la ayuda que las mujeres trabajadoras reciben de la familia e incluso de su círculo de amistades también se ha concretado en las tareas de cuidados de las/los hijos. Ha sido una solución dentro de la red de solidaridad familiar, basada en la ayuda mutua entre mujeres. Tareas que han realizado mayormente las abuelas, las hermanas, las sobrinas y, excepcionalmente, los abuelos (Alcañiz, 2014). En el ámbito académico, la sororidad femenina ha significado un mutuo reconocimiento de semejanzas por condición de género y de igualdad consustancial dispuesto hacia las otras; con afectos empáticos para sentir, pensar y participar en la realidad de otras, más allá de barreras sociales prejuicios y estereotipos (Lagarde, 2009, 2011).

Frente a estos apoyos, el problema de fondo es que dichas redes han resultado ser solo estrategia personales que han sustituido, de manera parcial, a las soluciones públicas que debieran ser proporcionadas por el estado como parte de las políticas laborales o de

“conciliación” y su orientación hacia mejores prestaciones familiares en tanto derechos laborales, tal como sucede en algunos contextos europeos, (Esping-Andersen, 2010).

3.1.1. Hacia una conceptualización de la doble presencia

Desde el punto de vista social y económico, la *doble presencia* (*Doppia presenza*) que tiene su origen en la propuesta de la italiana Laura Balbo (1978), se entiende como “un fenómeno de la modernidad, o de la modernidad tardía, en una sociedad construida sobre la base de un capitalismo que impone la separación de espacios, actividades y géneros, ahí donde los hombres siguen ocupando el espacio público y dominando el espacio privado” (Carrasquer, 2009, 11).

Psicosocialmente, el concepto *doble presencia* permite comprender la construcción de las subjetividades femeninas tradicionales en los ambientes familiares y laborales, pese a la supuesta tendencia al cambio e innovación que se ha dado más en el discurso que en los hechos; puesto que, persisten prácticas que ubican a las mujeres en una posición desigual en las relaciones de poder imperantes, y dentro de una cultura laboral masculinizada, con la persistencia de roles femeninos aún invisibilizados en el espacio doméstico-familiar.

El abordaje del fenómeno de la doble presencia se ha vuelto, por lo tanto, imprescindible para indagar lo que les ha estado sucediendo a las mujeres en distintos niveles socioeconómicos, experiencias educativas, familiares y laborales (Burín, 2004).

Comprender cómo es que las mujeres académicas han podido con la *sostenibilidad de la vida* (Carrasco, 2016) - concepto abordado con mayor detalle párrafos más adelante-, representa una forma de entender los esfuerzos y las estrategias que las mujeres han utilizado como expresión de su construcción identitaria y de las maneras en las que las condiciones estructural-contextuales se han configurado en un juego de relaciones de poder entre géneros, espacios, personas y grupos sociales.

3.2 Política laboral frente a demanda familiar

La búsqueda del tiempo para la vida familiar y laboral ha sido un problema que aparece ligado a las representaciones sociales de las mujeres como esposas, amas de casa, madres y cuidadoras en general. El conflicto trabajo-familia (Jijena & Jijena, 2011; Lameiras, Carrera, Rodríguez & Calado, 2009; Martínez, Vera, Paterna, & Alcázar, 2002)

ha existido desde la concepción del trabajo normado por un sistema económico que afecta a la población asalariada al fijar el manejo temporal en relación con el espacio laboral. Greenhaus y Beutell (1985), definieron el conflicto trabajo-familia como la consecuencia de las presiones incompatibles derivadas de los roles laborales y familiares; identificaron tres tipos de conflicto: aquel basado en el tiempo, aquel otro originado en la tensión y agotamiento, y el relativo a la existencia de conductas y expectativas incompatibles. Laboralmente, los factores que suelen considerarse como influyentes en el conflicto son los estresores derivados del rol laboral (ambigüedad, conflicto intra rol, etc.), las características de la tarea y del horario, la implicación, la relevancia, las aspiraciones laborales, etc. Estos elementos no han cobrado relevancia por sí mismos sino en la medida en que median el conflicto. Así, se ha comprobado que lo más importante en el ajuste entre el hogar y el trabajo ha sido la percepción de una adecuada correspondencia o equilibrio entre ambos espacios (Pittman, 1994).

Con frecuencia, no son las condiciones subjetivas las que determinan la aparición y sentimiento de conflicto e incompatibilidad entre las funciones. A los estresores familiares, menos estudiados que los laborales, se les ha concedido menos importancia. Hughes, Galinsky, y Morris (1992), dicen que es posible identificar algunos aspectos relevantes respecto del ámbito familiar como lo son el conflicto interpersonal, la cautividad del rol (sentirse atrapadas cuando se prefiere hacer otra cosa) y la relación establecida con la pareja Handy (1978 en Martínez, et al., 2002).

La doble presencia (Balbo, 1978), en conjunto con otros elementos teórico-conceptuales como: la *conciliación*, los *cuidados* y la *sostenibilidad de la vida* permiten entender las estrategias que mujeres trabajadoras han tenido que emplear tratando de hacer compatibles los llamados espacios públicos para equilibrar su presencia en la privacidad.

Un análisis de estos elementos implica asumir una mirada político-laboral debido al papel que adquiere la agenda *glocal*, en el sentido que Giddens (2005) le asignó al término - dada la importancia de lo *global* en lo *local*-. Esto es, reconocer y difundir la discusión de la normativa reguladora mediante la cual se ha insistido en generar políticas públicas orientadas a una mayor equidad entre mujeres y hombres, como lo exigen organismos internacionales en pro de los derechos humanos y de las mujeres.

La construcción del sistema de géneros en la modernidad y los cambios sucesivos acontecidos desde el siglo XIX a la fecha tienen que ver con aspectos de orden estructural (económico-político) y subjetivo (social-cultural) que han estado presentes en la discusión académica y científica gracias a los movimientos feministas de hace más de dos siglos.

Con el advenimiento de la industrialización y la separación de roles y espacios, ciertamente se formalizó la organización entre sectores empresariales, estatales y sindicales, otorgando a los hombres el papel de proveedores y a las mujeres el de cuidadoras y encargadas de la reproducción de la fuerza de trabajo. De esa forma, el espacio público, adjudicado a los varones vino a fortalecer el sistema patriarcal (Amorós & de Miguel, 2005).

El acomodo del espacio público como privilegio de los hombres repercutió en el significado del espacio privado; la generalización de la naciente era industrial provocó el desplazamiento de las y los trabajadores hacia los nuevos lugares de producción que se ubicaron lejos del espacio doméstico. Este último dejó de considerarse como un lugar productivo y de economía de subsistencia, perdió su valor y control en relación a la nueva concepción laboral remunerada.

El rol familiar de las mujeres se reafirmó debido a las necesidades de cuidados y atención a la fuerza de trabajo, así como por las necesidades afectivas que requerían los miembros de la familia (niños, enfermos/as, ancianos/as). En dicho sistema, el varón quedó como cabeza y la mujer como “menor jurídica”, dependiente del esposo, alejada de la mismidad y de ser sujeto público, con un papel de exclusividad para los demás miembros de la familia (Beauvoir, 2000).

Al respecto, ha dicho Basaglia (1985), la mujer de edad madura ha sido para otros, no ha sabido qué significa vivir para sí misma. Al no cultivar intereses fuera del núcleo familiar, se le fue inculcando que el interés personal era punible y egoísta, y que su cuerpo que nunca fue para sí lo ha sido y lo es para los otros.

La domesticidad de las mujeres (Nash, 1994) ha representado así una derivación del conjunto de creencias, valores y normas compartidos socialmente en una ideología sexual definida para orientar a las personas hacia una manera concreta de entender y valorar

el mundo, desde normas sexuales que comenzaron a representar expectativas sobre lo que debía ser una “*conducta adecuada*” por parte de las personas – mujeres y hombres, en la actuación de las normas aprendidas en el proceso de socialización.

Sin embargo, la incorporación de las mujeres en el ámbito laboral ocurrió como un intento de transformación del sistema de género. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), reconociendo el principio de igualdad, fue el punto de partida para su proclamación en las Naciones Unidas. La universalización del derecho al voto femenino en gran parte de los países occidentales había iniciado con los movimientos feministas inglés y norteamericano en el siglo XIX; exigió el derecho de ciudadanía para las mujeres. Se buscó la igualdad entre unas y otros a partir de una mayor participación femenina en la vida pública, más allá del derecho al voto (Beltrán & Maquieira, 2001).

Se reclamó la universalidad y gratuidad del sistema educativo sin distinción de géneros, así como incrementar el sector servicios con la participación de las mujeres. La revolución de los anticonceptivos vino a alterar la relación tradicional entre sexualidad y reproducción. Así mismo, comenzaron a ocurrir otros cambios trascendentes en la cotidianidad familiar debido a la revolución tecnológica de los electrodomésticos. En resumen, la industrialización y demás transformaciones sociales afectaron la demanda e incorporación de la mano de obra femenina como antecedentes centrales para los cambios que comenzaron a ocurrir a partir de los años setenta del siglo pasado (Alcañiz, 2004; Díaz-Muñoz, 2017).

El trabajo remunerado representó un factor de primer orden en la estructuración de la sociedad para el acceso a los recursos económicos y para adquirir un estatus social. Las mujeres se adentraron en ese espacio sin vuelta atrás. Empero, lo hicieron con toda la carga de sus roles histórico-culturales y una desigualdad de partida entre los géneros, con efectos visibles en las trayectorias laborales de las mujeres (Lagarde, 1997). Esto debido a la responsabilidad de las tareas domésticas y de cuidados. Así, las mujeres tuvieron que compaginar las dos tareas -la expresividad y la instrumentalidad -, sin que el otro se implicara de igual forma. Los varones continuaron gozando de un tiempo para sí mismos, con actividades que han ido cambiando según la sociedad, mientras que las mujeres, dentro

del espacio público no han podido disponer de mayor tiempo para ellas ante la imposibilidad de separar trabajo remunerado y familia.

El tiempo privado, de acuerdo con Murillo (2006, en Alcañiz, 2014), se fue asumiendo de forma distinta por unos y otras; en las mujeres se confundió con lo doméstico; en los hombres, con un tiempo para sí mismos. Lo temporal comenzó a reflejar desigualdades en el trabajo (remunerado y no remunerado) y en el tiempo libre; es decir, aquel de carácter personal, disponible para uno/a mismo/a y uno de los factores que explican las desigualdades de las mujeres con respecto a los hombres en el ámbito laboral.

3.2.1 Conciliación ¿Un cambio para mujeres o para hombres?

La Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Beijing (1995) impulsó la idea de lo que se conoce como “*conciliación*”, al mostrarse a favor de la de-construcción del sistema de roles tradicionales, y como una medida para impulsar la igualdad entre mujeres y hombres. Esa acción representó una nueva oportunidad para reflexionar sobre los escasos resultados que se habían obtenidos en el tema de la igualdad entre géneros. Se comenzó a reconocer, a nivel internacional, que mientras las mujeres fueran las únicas responsables de las tareas domésticas y de cuidado, no se podría alcanzar la igualdad de género (Alcañiz, 2014).

En otras conferencias -México (1975), Copenhague (1980) y Nairobi (1985)- se había insistido en conseguir la igualdad legal de las mujeres con respecto de los hombres e incentivar su participación en el mercado laboral. Sin embargo, no se había hecho referencia alguna al papel que les tocaba representar a los hombres para alcanzar ese objetivo. Fue en Europa, a fines del siglo XX que se dio un giro en las normativas de la igualdad de género y en las políticas públicas. Se planteó que los hombres también debían ser objeto de cambio, que se debía modificar la cultura de género masculina ajena a los valores centrados en el cuidado de los demás y en la reproducción de la fuerza de trabajo (Alcañiz, 2014).

En términos de Comins (2009, 2015, 2016), esa postura se puede pensar en términos de la construcción de una cultura desde una “ética del cuidado”. Dicho concepto está centrado en la idea de elevar “la atención, la responsabilidad y el mantenimiento de las relaciones interpersonales al estatus de una importancia moral fundacional”. No únicamente

a nivel privado, sino rompiendo la dicotomía entre lo público y lo privado para alcanza la reflexión política (Comins, 2015, 161).

Se pensó que con políticas de “conciliación” se podrían des-especializar los géneros para que la ocupación de lo público y doméstico o familiar se asumieran más por personas que por géneros (Alcañiz, 2004). Se comenzaron a producirse cambios paulatinos en las disposiciones normativas relacionadas con la incorporación de las mujeres al mercado laboral. Se tomaron en cuenta algunos derechos proteccionistas hasta ese momento basados en consideraciones puramente biológicas, como el de la maternidad que implicaba la responsabilidad casi exclusivamente femenina. Se insistió en no suponer a la maternidad como generadora de derechos, sino la responsabilidad familiar en su conjunto, y de forma especial de los miembros dependientes, niños/as, personas mayores y enfermos/as. Se concluyó que los hombres también eran sujetos de los derechos y las obligaciones del cuidado.

La complejidad del tema de la *conciliación de la vida personal con el trabajo* se ha reflejado en diversas investigaciones que abordan la cuestión en el campo de las Ciencias Sociales. (Alcañiz, 2008 y 2013; Crompton & Lyonette, 2010; Hakim, 2005; Rivero-Recuenco, 2005; Tobío, 2002; 2005; Torns, Borrás, Recio & Moreno, 2011; Torns, 2005). El análisis de los roles y el estatus de los individuos en la sociedad ha sido uno de sus objetos de estudio, tomando en cuenta la importancia de la incorporación de las mujeres al mercado laboral como motor del proceso de transformación de esos roles en las últimas décadas.

Se ha intentado entender el proceso de interiorización de esos roles en el proceso de socialización entre diversos agentes sociales, principalmente la familia, la escuela, los medios de comunicación y otros grupos sociales desde donde se construyen las identidades femeninas y masculinas, con las diferencias existentes entre unas y otros en las tareas de cuidado.

Desde una perspectiva de los Recursos Humanos, la política y las empresas o instituciones empleadoras, se ha insistido en la necesidad de incrementar la productividad de los y las trabajadoras, considerando que un entorno más favorable a las prácticas de conciliación puede incidir en un clima laboral positivo y, consecuentemente, en una mejor

productividad de las personas. Es una visión que, en términos de política laboral, ha sido criticada por su orientación instrumental en busca de acciones que otorgan supuestos beneficios a las y los trabajadores (as) en aras de hacer rentable su productividad (Torns, 2011).

Sin embargo, una empresa o institución sensible a la corresponsabilidad tendría que considerar que las políticas y las medidas de conciliación tendrían que ser iguales para las mujeres y los hombres (Albert, 2010; Chinchilla, Poelmans, & León, 2003).

La implementación de ese tipo de políticas ha sido un mecanismo para conseguir un mayor beneficio en relación con la *supuesta búsqueda de satisfacción de la fuerza de trabajo*; sin embargo, dentro del feminismo crítico (Beltrán, & Maquieira, 2001) se ha denunciado la subordinación de la reproducción a la producción y continuidad de la dominación masculina hacia las mujeres en el contexto de un sistema capitalista y patriarcal.

Las políticas de conciliación implementadas en algunos países, sobre todo en Europa, no han incidido en la anhelada igualdad entre los géneros. El problema ha radicado en que han sido las mujeres las que más han demandado ese tipo de medidas ya incluidas dentro de las normativas jurídicas que, dicho sea de paso, solo han contribuido a generar más puestos de trabajo a tiempo parcial y temporal para las mujeres y en condiciones de prestaciones sociales no tan favorables (Campillo, 2010).

Las medidas de conciliación han llevado a pensar si el objetivo es que las mujeres trabajen de manera remunerada pero condicionadas para que sigan ocupándose de los roles tradicionales. Lo que implica reconocer que dichas medidas no han podido solucionar el problema de fondo que es el del sistema de roles de género diferenciados. Por el contrario, se ha mantenido la estructura de la división sexual del trabajo, ofreciendo a las mujeres solo la posibilidad de asumir menor tiempo laboral para que la doble jornada no sea tan extenuante y para que las mujeres puedan continuar a cargo de la realización y/o administración de las tareas domésticas, tal cual está sucediendo en países como Holanda y Gran Bretaña, donde hay una importante tasa de ocupación femenina en trabajos a tiempo parcial (Alcañiz, 2014).

No obstante los limitados alcances de este tipo de políticas laborales, resulta necesario llevar a cabo una revisión de los avances que se han logrado en la materia y la posibilidad de que esas políticas pudieran dar un giro hacia una reglamentación proclive a verdaderos cambios en lo que toca a equidad e igualdad de género.

3.2.2 Normatividad para la conciliación en la agenda internacional

Hasta ahora, el Estado no se ha interesado del todo por regular y ordenar los temas relacionados con el ámbito familiar, porque los ha considerado asunto privado. Sin embargo, los sistemas políticos con tendencias democráticas han comenzado a considerar el principio de igualdad, no obstante éste ha seguido presentado desigualdades de género (Alcañiz, 2014); puesto que, si bien las mujeres se han ido incorporando al sistema educativo y al mercado laboral, la distribución entre los roles no ha contribuido a contrarrestar el fenómeno de la “doble presencia” (Balbo, 1978) que, como ya se ha dicho, ha provocado un incremento notable en la actividad y el cansancio de las mujeres.

El sistema de géneros, por lo tanto, no puede ser modificado sin la participación de las mujeres y los hombres. No basta con que las mujeres participen en el ámbito público; hace falta que haya una incorporación real de los hombres al ámbito doméstico y de cuidados para transitar hacia un sistema más igualitario. De ahí, la importancia de la Declaración de Beijing (1995), que en su objetivo estratégico F.6. solicita: “Fomentar la armonización de las responsabilidades de las mujeres y los hombres en el trabajo y la familia” a partir de lo siguiente (Alcañiz, 2014):

- Asegurar, mediante leyes, incentivos o estímulos oportunidades adecuadas a las mujeres y a los hombres para obtener licencias y prestaciones de maternidad o paternidad;
- Promover la distribución de las responsabilidades del hombre y la mujer respecto de la familia en pie de igualdad, incluso mediante leyes, incentivos o estímulos apropiados, y promover que se facilite la lactancia a las madres trabajadoras;
- Elaborar políticas, en la esfera de la enseñanza, para modificar las aptitudes que refuerzan la división del trabajo sobre la base del género,

- Promover el concepto de las responsabilidades familiares compartidas en lo que respecta al trabajo doméstico, en particular sobre la atención de los niños y los ancianos.

Este tipo de propuestas en la Unión Europea han dado lugar a la inclusión del artículo 119 del Tratado de Roma que proclama el principio de igualdad retributiva entre mujeres y hombres en caso de trabajos de igual valor.

La Carta de Derechos de la Unión Europea del año 2000, en su artículo 33 reconoció el derecho a conciliar la vida personal, familiar y laboral y en 2009, con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, se propuso la lucha contra toda discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religioso o de convicción, discapacidad, edad u orientación sexual, y a favor de las mujeres por una vida libre de violencia. La institucionalización de este tipo de políticas, de acuerdo con Incháustegui, Olivares, & Riquer (2010), ha cobrado más centralidad política con la transición del autoritarismo a la democracia, tal como sucedió en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, en algunos países como España, Brasil, Chile, Argentina, Grecia, Portugal, Turquía y México; en otros casos, ha ocurrido como resultado de la integración regional de los estados del Este de Europa (Alcañiz, 2014).

Pese a dicho interés internacional, muchas mujeres no gozan actualmente de la igualdad de acceso a esos derechos sociales y no se ha legislado sobre esos temas como parte de las políticas laborales, o bien debido a que algunas de estas políticas siguen basándose en el modelo masculino del sustento familiar, sin tener en cuenta que las mujeres soportan una parte preponderante de la carga que supone la vida familiar y profesional. En México, al menos el 50% de los hogares tienen jefatura femenina y son las proveedoras principales (INEGI, 2012). Por lo tanto, los sistemas de protección social continúan reflejando la persistencia de un modelo obsoleto.

Por otro lado, las desigualdades entre mujeres y hombres han violado derechos humanos fundamentales (Maffia, 2007), y han impuesto una pesada carga a la sociedad al ignorar el talento femenino. Debido a ello, los objetivos del milenio, específicamente en países europeos, se dirigen, en términos de una política de igualdad entre mujeres y hombre hacia un crecimiento inteligente, sostenible e integrador para el que es preciso utilizar el

potencial de las mujeres de manera más extensa y eficaz. El problema ha sido la asignación de los roles de acuerdo al sexo, lo que a su vez ha influido en decisiones individuales sobre cuestiones de educación, carrera profesional, organización del trabajo, familia y fertilidad. Decisiones que tienen un impacto muy fuerte en la economía, en la sociedad y en la cultura.

Enfoques como el de una Filosofía Ecológica o Ecosofía (Comins, 2016) o una Economía Feminista (Carrasco, 2009, 2016) reconocen que la humanidad tiene una gran deuda con las mujeres debido al trabajo de cuidados y sostenimiento de la vida que éstas realizan preponderantemente a lo largo de todo el ciclo de la vida humana y en todas las sociedades (Fernández, 2011). Responsabilidad que tendría que pasar de ser un asunto de género a uno de personas, para que mujeres y hombres pudieran participar y gozar, en igualdad de circunstancias, del derecho a ser cuidados y la responsabilidad del cuidado de otras(os).

Como ya se ha dicho, el interés internacional se ha enfocado en establecer una serie de cambios normativos a nivel político para incidir en una mayor participación de los hombres en las tareas domésticas. Entre los países iberoamericanos, España decreto la Ley 39/1999 enfocada a promover la conciliación de la vida laboral y familiar de las personas trabajadoras, así como la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Torns, 2011, Alcañiz, 2014).

En México, no existen leyes de conciliación familiar como tales, no obstante se cuenta con algunas leyes de protección de los derechos de las mujeres, como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2011, 2015). Recientemente fue aprobada la Constitución de la Ciudad de México (2017) en la que quedaron plasmados algunos aspectos sustanciales en torno al derecho de las familias a una vida digna, al cuidado, a la alimentación, a la nutrición y a la salud, entre otros.

Las normativas de conciliación han buscado facilitar la vida de las parejas con hijas(os) en etapa de crianza o con familiares dependientes (enfermos, en situación espacial o adultos mayores), con soluciones, aunque parciales, a las tareas de cuidados que desempeñan principalmente las mujeres. Sin embargo, dichas políticas de estado han despertado sospechas por evidenciar como trasfondo el fortalecimiento de la doble

presencia de las mujeres (Balbo, 1978) y la trasgresión a una ética del cuidado (Comins, 2016), que supone hacer de la vida un principio de sostenibilidad (Carrasco, 2003, 2016).

Hasta ahora, esos esfuerzos se han enfocado, en algunos países europeos, a elaborar políticas de conciliación que no han resultado ser más que políticas de empleo (Borrás, Torns, & Moreno, 2007; Campillo, 2010; Salido, & Moreno, 2007), con soluciones poco reales y poco justas en torno al fenómeno psicosocial, cultural y económico que representa la doble presencia. Las mujeres como fuerza de trabajo remunerada continúan sin descargarse del trabajo de reproducción doméstico y de cuidados, lo que implica que siguen sufriendo mayores riesgos de vulnerabilidad (Mandel, 2009).

De acuerdo con Hackin (2005), son precisamente las mujeres quienes generalmente han tenido que modificar su jornada laboral como *mecanismo de conciliación*, en muchos de los casos asumiéndose como trabajadoras secundarias de apoyo a sus parejas, y cuya orientación ha sido más hacia el cuidado de la familia que hacia el empleo.

Lo que significa que, la separación radical de lo “público” y lo “privado” ha impedido la articulación de lo cotidiano, doméstico o reproductivo con lo político, como lo plantaron las feministas de los años 60’s en su lema “lo personal es político”, en buscar de un trastrocamiento de lo “público”, al poner en la mesa de la discusión temas como el cuerpo, la maternidad, la familia y la sexualidad (Zaikoski, 2013).

Desde la cosmovisión binaria excluyente, dicha separación ha jugado un papel central en la vida de las personas, sobre todo de las mujeres. En el marco de la universalidad de los derechos humanos, ejercerlos se ha visto matizado y obstaculizado por las demandas que supone tal división (Maffía, 2007), con implicaciones no solo psicológicas, sino también sociológicas, antropológicas, históricas, culturales, económicas y políticas.

Así, y aun cuando los avances que las mujeres han tenido en el mundo, sobre todo en el llamado ámbito “público”, ese posicionamiento no se ha dado al margen de enfrentar múltiples obstáculos y desigualdades sociales que impiden el desarrollo autónomo de las mujeres. Como refiere Rocha-Sánchez (2013a), pese a que las mujeres se han incorporado a esa esfera, esto no ha representado un cambio en los arreglos de género; ellas se han

enfrentado a jornadas laborales extenuantes e injustas, con repercusiones muy particulares en sus vivencias. Y frente a ello ¿cómo es que las mujeres se enfrentan a estar de igual manera en un ámbito que en otro?; y ¿qué clase de estrategias y posibilidades tienen para alternar espacios y actividades?

3.3 Universidad y conciliación

Si bien es cierto que la entrada masiva de las mujeres a las universidades se remonta históricamente a mediados del siglo XIX en su carácter de estudiantes, su recorrido para incorporarse como profesoras e investigadoras en instituciones de educación superior ha sido más largo. No fue sino hasta principios y mediados del siglo XX cuando notables mujeres como Marie Curie en la Sorbona de París, Cecilia Payne-Gaposhkin, en la Universidad de Harvard en E.U. (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013), Rosario Castellanos, académica en la UNAM, escritora y luchadora de los derechos de las mujeres, Clementina Díaz y de Ovando, historiadora, investigadora y también académica a nivel nacional e internacional, entre muchas otras mujeres, conquistaron los espacios de la academia y la ciencia (Galeana, 2013).

Uno de los factores centrales de la exclusión que han tenido que superar éstas y muchas otras académicas e intelectuales ha estado ligado a las expectativas diferenciadas que la sociedad continua mantenido entre mujeres y hombres. El paso de la exclusión a la incorporación de las mujeres al mundo académico ha respondido a una serie de fenómenos, movimientos y trasformaciones sociales que intervinieron positivamente para que accedieran a la educación.

Los movimientos feministas en su lucha por el derecho a la educación de las mujeres han ocupado un lugar sobresaliente en este proceso, al tiempo que los modelos de feminidad y masculinidad fueron transformándose paulatinamente en interacción con los cambios económicos, políticos, sociales y culturales. Éstos han propiciado modificaciones en las prácticas y en el imaginario del deber ser de las mujeres y de los hombres. No obstante, el significado de la feminidad no ha logrado desprenderse aún de uno de los núcleos más duros del sistema de género: la supuesta *esencia femenina* desde la que se ha hecho creer que las mujeres, *por naturaleza*, son de determinada manera aun cuando es evidente que han ido cambiando con el tiempo (Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013).

En las universidades, el proceso de incorporación de las mujeres a la academia se ha dado de forma paulatina, con características de orden estructural y de carácter simbólico impuestas por ese ideal de lo femenino, provocando que su participación no se haya dado en condiciones de igualdad respecto a sus colegas hombres.

En el campo de la investigación científica sigue prevaleciendo una menor participación de las mujeres. La proporción de éstas a nivel doctorado (44%) es menor que en licenciatura (49%) y que en maestría (56%). Por otra parte, se considera que una menor presencia de las mujeres en las esferas más altas del mundo de la academia es el resultado histórico de su incorporación tardía a las instituciones de educación superior. Fenómeno que seguramente se irá corrigiendo con el paso del tiempo. Sin embargo, la inercia histórica no es un factor suficiente para explicar la forma de participación de mujeres y hombres en el ámbito de la educación superior (UNESCO, 2011).

En México (FECYT, 2005), la presencia de las mujeres en la profesión de la academia ha seguido una tendencia ascendente desde hace 25 años. De 26.5% a principios de la década de 1980 pasó a un 42.5% entre 1991 y 1998. Sin embargo, una década después, entre 1999 y 2008, dicha participación bajó a un 42% (Osorio & Martell, 2010).

La trayectoria ascendente en la incorporación de las mujeres a la profesión de la academia ha sufrido descensos. En el ejercicio de la docencia ocurrió algo semejante, con una menor presencia de académicas como recurso humano especializado y como nuevos cuadros para la investigación. Tomás y Guillamón (2009) insisten en que el género es aún un criterio diferenciador y de poder en las universidades que da cuenta de la reducida participación de las mujeres según ascienden de nivel, de categoría y de prestigio universitario (en Buquet, Cooper, Mingo & Moreno, 2013).

En el mundo académico y científico, tres de los problemas más recurrentes a los que se han enfrentado las mujeres son, como se ha dicho, las demandas conflictivas de la familia y la carrera (Acker, 2003), además de su relativa indefensión como trabajadoras por ser minoría, en comparación con los hombres y; en tercer lugar, el consecuente problema del dominio que ejercen ello sobre el conocimiento y la práctica.

Organizaciones como la universidad y la familia demandan a las mujeres que también son amas de casa una lealtad global como “Instituciones voraces” (Coser, 1974, en Acker, 2003). Éstas han propiciado dificultades en la temporalización de sus ciclos familiar y de carrera o profesión (Hoschild, 1975, en Acker, 2003).

La presión de estas instituciones ha significado que, aun cuando una mujer pospone tener hijos o hijas hasta terminar su educación superior, la llegada de éstos(as) suele coincidir con la edad y la situación en la que se espera que, desde su profesión, haga contribuciones a su campo. La idea de juventud y rendimiento han estado asociadas en ciencias y tal vez algo menos en humanidades pero igualmente unidas en todos los campos. La crianza de las y los hijos pequeños ha representado un problema por el consumo de tiempo, energía y emociones que implican para las mujeres. Así, las tareas y la labor académica nunca terminan e incluso se oponen a las actividades doméstico-familiares (Acker, 2003).

Cuando las académicas han tenido que atender a la familia, esto les ha implicado disponer de menor tiempo y energía para la enseñanza y la investigación. Lo que representa un reto para redoblar los esfuerzos académicos que pueden implicar también sentimientos de incompetencia y disminución en sus aspiraciones. Esto ha ocurrido como resultado de un mercado de trabajo que las tensa cuando tienen que hacer distinciones debido a que las instituciones de educación superior tienen como criterio principal la productividad para la contratación y la promoción (Acker, 2003).

Frente a esa racionalidad institucional, las académicas han tenido que invertir, por lo menos, el doble de horas que sus pares varones en actividades relacionadas con el ámbito doméstico. Un estudio realizado en la Universidad de Stanford encontró que las mujeres realizan 54% de las tareas domésticas, traducidas en más de 10 horas semanales de trabajo, mientras que los hombres lo hacen solo en un 28%, lo que equivale a tan solo 5 horas de este tipo de trabajo en comparación con las horas que invierten las mujeres (Schiebinger, & Gilmartin, 2010).

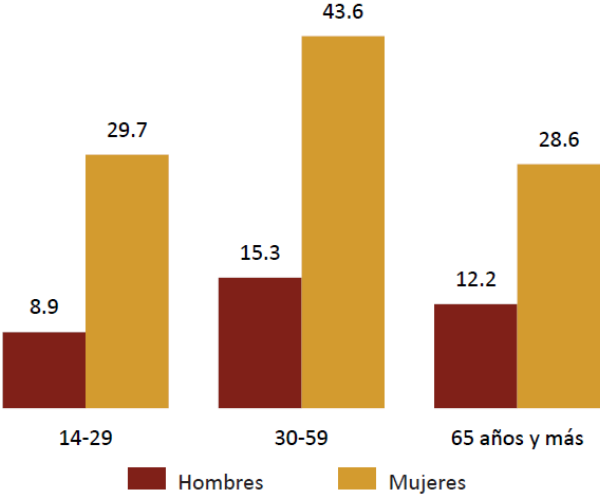
Esa carga de trabajo ha absorbido una gran cantidad de tiempo, como término promedio 35 horas de la vida de una mujer activa, frente a 20 horas la de un hombre

activo. Diariamente, las madres han sido dos veces más numerosas que los padres a la hora de lavar, vestir y dar de comer a los hijos, tareas a las que han dedicado el doble de tiempo que sus parejas. En Estados Unidos, las mujeres activas efectúan el 75% de las tareas domésticas, mientras que los maridos solo lo hacen algo más de media hora al día. Lo que significa que, la implicación de la pareja en el trabajo doméstico apenas ha progresado un 10% (Lipovetsky, 2012).

En México, la Encuesta Nacional del Uso del tiempo reportó lo siguiente:

Gráfica 9

Promedio de horas de trabajo total semanal de la población no ocupada, por grupo de edad y sexo, 2012



Fuente: INEGI-STPS. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2012. Segundo trimestre. Base de datos.

Entre la población que ha buscado trabajar o es no económicamente activa, las mujeres presentan una mayor sobrecarga laboral total en todos los grupos de edad. Son ellas las que han llegado a trabajar entre 28 y 44 horas semanales; los hombres, tan solo entre 8 y 15 horas. La mayor inequidad por sexo se ha presentado en las mujeres de 30 a 59 años, con una diferencia de 28.3 horas más de trabajo. Estas desigualdades son producto de la desigual distribución de las actividades domésticas en los hogares, las cuales han sido realizadas en un 75% por mujeres (INEGI-STPS, 2012).

De igual forma, son reveladores los datos arrojados por investigaciones realizadas con personal académico de la UNAM. Al medir el tiempo destinado a ciertas actividades del ámbito doméstico tales como preparación de alimentos, compra de víveres y abarrotes, labores de limpieza, arreglo y cuidado de ropa, pago de servicios y cuidado de niños y de otras personas –sobre todo de adultos mayores-, se comprobó que las mujeres destinaban en promedio 28,5 horas a la semana en esas tareas, mientras que los hombres solo empleaban 10 horas (Buquet, et al., 2013).

El efecto perjudicial que tiene la división sexual del trabajo en el avance académico de las mujeres que trabajan en instituciones de educación superior es evidente en tanto que ellas han declarado, en una proporción mucho mayor que sus colegas varones, que se han visto afectadas en sus trayectorias debido a sus actividades como cuidadoras, en mucho por la barrera de *“la pared de la maternidad”*. Actividades que, en mayor medida, deben realizar aparejadas con los tiempos de los que ellas disponen para sus labores de investigación y docencia (Bracken et al., 2006; Buquet, et al., 2013).

Las desventajas de las mujeres en el ámbito de la educación superior están provocando nuevos dilemas sociales. En algunos casos, implicando la postergación de la maternidad; en otros, la dificultad de conciliar la responsabilidad de la familia y las posibilidades de tener una trayectoria académica exitosa. La evidencia confirma que aquellas académicas más jóvenes y con pareja estable suelen retrasar la maternidad y, en algunos casos, tomar la decisión de no tener hijos. Lo que puede resultar desalentador para aquellas mujeres que desean tenerlos, enfrentándolas al dilema de elegir entre una carrera académica prestigiosa o una familia. Lo que demuestra ser una de las formas injustas en las que las sociedades modernas tienden a organizarse (Cerva-Cerna, 2011, en Buquet, et al., 2013).

De esa forma, el mundo académico también reafirma su organización social bajo la lógica de la división sexual del trabajo. Para las mujeres esa lógica ha significado sobrellevar más cargas u obstáculos, mientras que para ellos se ha traducido en la posibilidad de alcanzar carreras exitosas; ya que la vida de la academia y la investigación está diseñada alrededor de quienes disponen de tiempo completo, con alguien en casa para

satisfacer las necesidades domésticas y un soporte para el trabajo (Bracken, et al., 2006, en Buquet, et al., 2013).

Como se ha dicho, en el ámbito de la academia, las mujeres se han enfrentado al problema de las demandas de la familia y la carrera (Acker, 2003), entre otro tipo de problemas como son las relaciones conflictivas con sus pares académicos cuando ellas resultan minoría. Así, lo que paradójicamente haría que las mujeres fueran tan invisibles como visibles, puede deberse no solo a formas de personalidad o a responsabilidades familiares, sino también a dinámicas y dilemas de su posición minoritaria. Posición muchas veces filtrada a través de su auto-percepción y oportunidades. Por lo tanto, el problema de los convencionalismos sobre aceptación social puede ser una de la razón que mantiene a las mujeres en tal posición (Acker, 2003).

Un tercer problema que viven las académicas es el de la confrontación de las tendencias que refleja el dominio masculino en el conjunto de conocimientos y prácticas profesionales en la universidad. Desde la sociología del conocimiento, se ha considerado que lo que se conoce es producto de la posición histórica y socioeconómica del que conoce. Los que mandan preservan su hegemonía han convencido a los subordinados de sus ideas. Así, los hombres han impuesto sus conceptualizaciones del mundo sobre el de las mujeres. Éstas, vistas como *menos válidas, menos convincentes y menos científicas* para su entendimiento. Acker (2003) considera que, un problema para las académicas universitarias ha sido identificar las lagunas y distorsiones del conocimiento en su campo, mientras exploran nuevas conceptualizaciones como alternativas que confirmen, en vez de negar, sus experiencias y su concientización.

Desde un punto de vista feminista, Acker alude a la *cultura de las mujeres* como una forma de mirar el mundo basada en las experiencias que comparten en virtud de su condición de género. Significa entender que las experiencias fisiológicas y socioculturales de las mujeres son singulares (por ejemplo, tener una(o) hija(o), así como la crianza y el cuidado que implica dicha labor). Por ello se ha considerado que, sociológica y antropológicamente, mujeres y hombres habitan mundos diferentes. Así, el análisis de Acker (2003) sobre la estructuración que subyace en esos mundos ha sido un indicador de

que los hombres parecen regirse por el dinero y caracterizarse por bonos de cambio, mientras que ellas parecen hacerlo por “*bonos de amor y deber*”.

Empero, si existe una cultura de las mujeres desconocida por quienes convencionalmente producen conocimiento; es decir, los hombres, añade Acker (2003), lo que pensamos que se conoce sobre el mundo de las mujeres resulta aún parcial. Por lo tanto, cabe preguntar ¿qué consecuencias puede traer para las académicas el ocultamiento de esa cultura y las lagunas y distorsiones del conocimiento sobre las mujeres?

El pensamiento está mediado e incluso determinado culturalmente, tal como se abordó en el capítulo II de esta investigación. Debido a ello, resulta difícil tanto para unas como para otros distanciarse de modelos defectuosos y dominantes que son los que impiden ver lo que con frecuencia se da por sentado acerca de las relaciones e interacciones genéricas. Quizás por ello es tan importante reconocer esas lagunas, identificando las distorsiones en torno al conocimiento acerca de las mujeres.

En la definición de escenarios equitativos que pueden beneficiarlas, las políticas públicas y su ejecución real tienen aún muchos pendientes para un mejor ejercicio de los derechos de las mujeres, con políticas y acciones afirmativas o de discriminación positiva hacia las mismas y de sensibilización de la población en general acerca de la equidad de género. La finalidad es lograr un impacto positivo en el desarrollo laboral de las mujeres. Como un ejercicio de corresponsabilidad, implica cambios en las relaciones familiares, en las instituciones, en el propio estado y en la sociedad en general para alcanzar la igualdad entre géneros.

La intervención del Estado tendría que significar para las mujeres un cambio (real) en sus funciones tradicionales y, por otro, una inserción en todos los niveles de trabajo, con una clara conciencia de su situación (Basaglia, 1985).

De ahí la importancia de analizar las concepciones que develan la construcción de una cultura de género articulada a una cultura institucional que carece de lentes de género (Bem, 1993).

3.3.1 Familia y academia: las tensiones de “la conciliación”

Las estrategias personales empleadas por las mujeres para hacer compatible la vida familiar con el trabajo han dependido de los recursos de los que ellas pueden disponer, condicionadas por sus necesidades. Esto significa que, cuando existen hijas(os) que cuidar, la organización gira en torno a la crianza, la administración del trabajo doméstico y el acomodo para las responsabilidades de la jornada laboral. Algunas, además, han asumido la jefatura de la familia cuando se han tenido que separar de la pareja; aunque también ha significado, al mismo tiempo, la liberación de una triple presencia (Tena, 2013).

Estas experiencias se relacionan con una tendencia a la disminución de la maternidad, la cohabitación en pareja, así como asumir roles de padre y madre al mismo tiempo. Estos fenómenos de cambio de roles pueden asociarse con una tendencia a la androginia (de la palabra *andros* u hombre y *ginia* o mujer). Lo que refiere a la presencia de características de expresividad femeninas y de instrumentalidad masculinas, sin que ni unas ni otras pertenezcan a un género específico. Es decir, que pueden coexistir en todas las personas (Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012). La tendencia andrógina en las mujeres les ha permitido emparejarse desventajosamente a la situación que viven los hombres quienes, por ejemplo, responden con mayor facilidad a los horarios de trabajo institucionalizados debido a los privilegios que les concede una cultura de género más tradicional que transicional (Rocha-Sánchez, 2013).

Los hallazgos que se han encontrado en torno a las mujeres, la familia y el trabajo permiten entender la falsa disyuntiva en relación con los factores estructurales y de carácter individual en la toma de decisiones. De ahí la necesidad de promover transformaciones de orden estructural y socio-cultural para que las estrategias empleadas hasta ahora por las mujeres puedan ir más allá de meros esfuerzos personales; pues éstos resultan insuficientes para alcanzar una equidad de género y para encontrar soluciones a la diversidad de problemas que les toca afrontar a las mujeres (Tena, 2013).

El trabajo familiar y, en menor medida, el quehacer del hogar, más las exigencias del trabajo remunerado demandan un doble esfuerzo físico y psico-emocional por parte de las mujeres que se dedican a la academia e investigación. Ciertamente, es más probable que al lograr mayores niveles de educación consigan empleos mejor remunerados, lo que

contribuye a la transformación de su realidad y a su constitución como agentes de cambio, amortiguando crisis y pobreza, así como fortaleciendo su lucha para la construcción de una sociedad más democrática. No obstante que los sistemas económicos que definen las relaciones laborales determinan, a su vez, relaciones de poder en los ámbitos productivos donde predomina una cultura de lo masculino sobre lo femenino.

Es precisamente el sistema sexo-género (Rubin, 2013) mediante el cual la sociedad ha ido transformando la sexualidad biológica en producto de la actividad humana. Siguiendo a De Barbieri (1990), implica prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales contruidos a partir de las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres que dan sentido al comportamiento sexual y a las relaciones sociales. De esa forma, como se ha dicho, el género ha respondido a las cualidades sociales y culturales atribuidas a las personas y a los grupos (en Dorantes, Torres & Robles, 2013).

La construcción social de lo femenino, por oposición a lo masculino, ha definido identidades desde un orden genérico dicotómico, a partir de cualidades y posiciones en las estructuras de poder, en las representaciones sociales del mundo laboral y en el modo como las mujeres se insertan en él, en medio de desigualdades y discriminaciones que limitan el desarrollo de las personas con libertad y autonomía.

Como se ha indicado en la literatura consultada, las académicas enfrentan fuertes tensiones al intentar “conciliar” la actividad científica con las tareas familiares y los roles de género (O’Laughlin, & Bischoff, 2005). Por ello, se debaten entre el logro de ser productivas, eficaces y competitivas, y el deseo de compartir con sus familias (Cerros, 2011). En ese intento de ser, la carrera laboral se ha visto afectada al tener que dividirse para cumplir en lo familiar sin desatender lo profesional (Castañeda, & Ordorika, 2013; Buquet, 2013).

La universidad se ha constituido en parte central del conflicto de roles que viven las académicas (Martínez-Labrín, 2012), al justificarse la clasificación binaria de lo “masculino-femenino” (Fox, 2005) con asimetrías de poder.

Como bien señala Berríos (2005), el problema es que en los estudios sobre educación superior, pocas veces se pone atención a la “vida privada”. Esto significa que se

ha excluido la mirada interna de la universidad para comprender las experiencias vividas y percibidas por el profesorado universitario.

En la medida en la que las universidades se han estructurado para generar conocimientos y reproducir relaciones de poder (Martínez-Labrín, 2012), el saber y la práctica académico-intelectual se han definido como un campo de lucha (Bourdieu, 1990) y de tensión (Foucault, 1980). Así, las universidades se han convertido en instituciones cuya productividad y grados académicos adquieren un valor contrapuesto para quienes ejercen la maternidad social (Palomar, 2006).

Desde la concepción de las simbólicas del género (Serret, 2011), la diferenciación de actividades laborales frente a las familiares permite entender su construcción desde la cultural y la vida académica, justificando las dobles (Burín, 2008, 2004; Saracostti, 2006) o triples presencias de las mujeres ante las demandas de la pareja (Tena, 2013), los cuidados de la familia (Gregorio, Álvarez, & Rodríguez, 2008) y las tareas exigidas profesionalmente (Guzmán-Benavente, 2016).

La doble-presencia constituye así una barrera macro-estructural que conlleva no solo a la vivencia de tensión y sobrecarga ante el binomio familia-trabajo, sino que también tiene efectos laborales en las mujeres que derivan en condiciones precarias, medios tiempos y turnos parciales, entre otras condiciones (Rocha-Sánchez, 2012a).

Estar al frente de dos espacios relevantes supone para las mujeres no solo una exigencia física, sino también un impacto en su salud mental y emocional. Como lo han referido diversas autoras, los roles exigidos culturalmente a las mujeres implican un carácter depresógeno y estresante (Blanco, & Feldman, 2000; Gómez, 2004; Matud, Guerrero, & Matías, 2006; Rocha-Sánchez, 2013b; Tena, Muñoz, & López, 2012), y un conflicto emocional que deviene intento de “conciliar” las demandas de cada espacio, o espacios para sus proyectos personales (O’Laughlin, & Bischoff, 2005; Rocha-Sánchez & Cruz del Castillo, 2013).

La familia y el mercado conflictúan a las mujeres como madres, esposas y “amas de casa”, promoviendo en ellas la búsqueda de alternativas o estrategias complejas e incluso indeseables (Tobío, 2002, 2005). Algunas veces esas medidas suponen la aparente

“decisión” de priorizar el ámbito familiar, eligiendo alternativas que finalmente las hacen distanciarse –o retrasarse– de su carrera laboral (Burín, 2008), y haciéndolas significar su psique desde una socialización instituida e instituyente (Castoriadis, 1989).

Las mujeres trabajadoras, de acuerdo con Hackim (2005), han implementado formas de habitar los espacios y los tiempos desde diversos ángulos; a) quienes residen sin conflicto entre familia y trabajo; b) quienes se orientan más hacia el espacio y el tiempo laboral; o c) quienes lo hacen más hacia el espacio y el tiempo familiar. La adopción de una u otra orientación va determinando los trayectos biográficos de las mujeres con base en decisiones aparentemente fijadas por sus propias posiciones y relaciones personales. Por ejemplo, la colaboración o no de sus parejas en el cuidado de las y los hijos; o las restricciones que éstas les imponen ante las opciones y oportunidades de desarrollo, acentuando los costos del tiempo libre y las horas de descanso de las mujeres académicas (Blanco, & Feldman, 2000; Buquet, et al., 2013; O’Laughlin, & Bischoff, 2005; Rocha-Sánchez, 2013b).

Para algunas investigadoras (Crompton & Lyonette, 2008 en Tena, 2013), las estrategias adoptadas por las mujeres ante el trabajo, la administración doméstica y el cuidado familiar dependen más de las condiciones institucionales y estructurales que de la normativa y de los valores de género construidos. De una u otra forma, lo cierto es que los tiempos y espacios de las trabajadoras se han imbricado a los de la modernidad, provocándoles tensión en su experiencia laboral dadas sus representaciones simbólicas (Gregorio, et al., 2008). De esa forma, las instituciones, en conjunto con la construcción de las subjetividades femeninas y masculinas, están provocando y acentuando el fenómeno de la doble presencia, con múltiples conflictos y malestares en las trabajadoras (Burín, 2008, 2004; Rocha-Sánchez, 2013a; Tena, 2006; Tena et al., 2010).

3.4 Sostenibilidad: una nueva forma de organización social

La tensión entre los tiempos para el cuidado y las exigencias del ámbito laboral han sido temas de debate en distintos círculos académicos, laborales, sociales y políticos. Esa tensión ha sido la expresión de un conflicto más profundo centrado en los fundamentos de un sistema social y económico en disputa entre la obtención de beneficios por una parte y el

cuidado de la vida humana por otro. Pero ¿cómo es que las sociedades resuelven las necesidades de subsistencia y sostenimiento de las personas? (Carrasco, 2003).

El sostenimiento de la vida se ha considerado como algo externo al sistema económico. Una perspectiva de este tipo representaría una forma distinta de asumir la organización social, de hacer visible lo implícito y no nombrado de la vida doméstica y familiar, poniendo de manifiesto los intereses prioritarios de la sociedad, y reconociendo a quienes asumen la responsabilidad del cuidado de la vida.

Asumir una postura de tal envergadura significa reconocer que, en las sociedades occidentales industrializadas, la subsistencia de los seres humanos y la calidad de vida de los mismos se nutre fundamentalmente de los cuidados que las personas reciben del hogar y que las estrategias empleadas para ello se organizan desde lo privado según el nivel de ingreso y de participación en esas tareas domésticas.

A partir de la propuesta de Carrasco (2001), hablar de *sostenibilidad de la vida* puede asumirse desde una óptica psicosocial si se reconoce que, las necesidades de los seres humanos se cubren con bienes y servicios, con afectos y relaciones. Esto es, que las personas requieren alimentarse y vestirse, protegerse del frío y de las enfermedades, estudiar y educarse, pero también necesitan de cariño y cuidados, de aprender a establecer relaciones y vivir en comunidad. Algunas de estas necesidades adquieren una dimensión más objetiva al vincularse con aspectos biológicos, y otras, una más subjetiva porque incluye afectos, cuidado, seguridad psicológica, creación de relaciones y lazos humanos, entre otros aspectos esenciales para la vida. Lo que implica, de acuerdo con Fernández (2011), un nivel de existencia digno, con necesidades de tipo afectivo, cultural o psicológico, todo lo cual suponen bienestar para la humanidad.

Sin embargo, ha quedado demostrado que, la sociedad y sus sistemas económicos y de gobierno han sido incapaces de responder a las necesidades vitales de las personas, de sus condiciones de vida y de subsistencia que aparecen junto a las tensiones profundas en el terreno de la vida cotidiana (Carrasco, 2016).

La cadena del sostén de la vida, de acuerdo con Carrasco y Tello (2013), está representada por los eslabones de la naturaleza, del espacio doméstico y de cuidados, de la

producción de bienes y servicios y del Estado, e incluso, fuera de ésta, el sistema financiero. Los tres primeros son la base del sistema de la vida sin los cuales es imposible que subsistan los seres humanos. Sin embargo, algunos de los eslabones se han mantenido ocultos al no formar parte de la economía oficial, pese a que de ellos depende la vida de las personas.

El objetivo de la sociedad no tendría por qué ser la producción de bienes por sí misma, sino la calidad de las condiciones de vida de la población. Los ámbitos productores de bienes, servicios y cuidados -el doméstico y el mercantil/capitalista- están estructurados bajo relaciones conectadas en el circuito del trabajo (y el consumo). Lo que ha posibilitado el acceso de las personas a los recursos económicos y a la reproducción de la población, en particular, de la fuerza de trabajo, gracias al trabajo doméstico y de cuidados de las mujeres. Empero, la separación de esos ámbitos ha evidenciado la persistencia de relaciones desiguales y poco solidarias entre la naturaleza, el espacio doméstico y de cuidados, y la producción de bienes y servicios (Carrasco, 2016).

Las experiencias de las mujeres trabajadoras son así un reflejo de las inequidades existentes en las organizaciones, de las barreras que la sociedad y las mismas mujeres se imponen ante la falta de cambios entre las instituciones, el estado y el mercado laboral.

La realidad corrobora así que, los conflictos entre mujeres y hombres no son solo lo que parecen ser. Hay un desmoronamiento de la estructura social de lo privado y de lo que aparece como conflicto en las relaciones amorosas. Este es un problema teórico y socialmente comprensible a la luz de las tres tesis que plantan Beck y Beck-Gernsheim (2001, 45-47):

- Los roles preestablecidos que aparecen como la base de una sociedad industrializada;
- Los seres humanos que intentan salirse de sus marcos de género, y
- Las formas de convivencia entre mujeres y hombres que están enmarcadas en relaciones conflictivas.

Al ser los roles de género preestablecidos la base de una sociedad industrializada no son sólo un vestigio tradicional al que se podría renunciar fácilmente. Sin una división de

roles para mujeres y hombres no se observaría la tradicional familia nuclear y sin ésta no sería pensable la sociedad con su esquema de trabajo y de vida. Así, el trabajo pagado presupone el trabajo doméstico, y la producción para el mercado, la familia nuclear. La sociedad industrial depende entonces de la situación desigual de mujeres y hombres. Al mismo tiempo, entra en contradicción con los principios de la modernidad y devela un potencial conflictivo en el transcurso de los procesos de modernización. Con la verdadera equiparación de mujeres y hombres se han visto cuestionados los fundamentos de la familia (matrimonio, sexualidad, paternidad, etc.). Esto significa que, en la fase de modernización, después de la Segunda Guerra Mundial, han venido a coincidir la imposición y la superación de la sociedad industrial y de mercado. En ese sentido, los acuerdos biográficos sobre trabajo y vida, así como las normas en la familia se han vuelto frágiles, y con vacíos como lo es la seguridad social para las mujeres.

Los seres humanos parecen sacudirse sus marcos de género o están siendo sacudidos hasta el fondo de su ser. Les sobreviene la Ley del *Yo soy yo*, y luego *Yo soy mujer*. *Yo soy yo*, y luego *Yo soy hombre*, abriéndose abismos entre ese Yo y la mujer y el hombre exigidos. El proceso de individualización provoca hechos contradictorios: por un lado, los hombres y las mujeres que van en busca de una “vida propia”, liberados de sus adjudicaciones tradicionales de género. Por otro, las personas son empujadas de las relaciones sociales cada vez más pobres a la vida en pareja, a la búsqueda de la felicidad amorosa. La necesidad de compartir la intimidad como expresión actual del modelo ideal del matrimonio, entendido como unidad de sentimientos, no es una necesidad primaria. El camino para salir de ese modelo y de la familia conduce otra vez hacia ella; ya que crece con la individualización como contrapartida de sus posibilidades.

En todas las formas de convivencia de mujeres y de hombres (antes, durante, aparte y después del matrimonio) aparecen los conflictos que han marcado al siglo veinte y parecen extenderse en el actual- el apunte final es propio. En la convivencia, muestran su cara privada. La familia es solo el lugar y no la causa de lo que pasa. Cambian las escenas pero la obra es la misma. El ensamblaje de los géneros con lo polifacético que puede ser, desde el trabajo a la paternidad, el amor, la política, e incluso la autorrealización a través y contra el otro se tambalea. En las relaciones matrimoniales y extramatrimoniales se

presentan los conflictos por las posibilidades de elección que se están dando (por ejemplo, por la movilidad profesional dispar de los esposos o parejas, por el reparto de los trabajos domésticos y el cuidado de los hijos, por la forma de la contracepción, por la sexualidad). Con la responsabilidad en la educación de los hijos se decide, por ejemplo, la carrera profesional de los esposos y su dependencia o independencia económica actual o futura. Pero estas decisiones tienen una cara personal y una institucional. En ese sentido, la pobreza de soluciones institucionales (guarderías, horarios flexibles, protección social para las mujeres) provoca y amplía los conflictos en las relaciones privadas. Por lo tanto, la definición de medidas institucionales podría implicar la descarga de parte de las tensiones entre los géneros. Es decir, empujar hacia la necesidad de ver, en su contexto, estrategias de solución tanto privadas como públicas necesarias para generar cambios en las relaciones genéricas.

3.4.1 Pervivencia y aparición de nuevas formas de convivencia entre géneros

Las relaciones de pareja han sido definidas de diversas formas en la idea de que hombres y mujeres tienden a cubrir sus necesidades de afiliación y de relaciones emocionalmente cercanas con alguna persona, en el entendido de que como seres humanos necesitamos de afecto y apego (Díaz Loving & Sánchez Aragón, 2002, en Valdez, 2011). Sin embargo, en muchos casos, la permanencia con la pareja se da por diversos factores que no implican precisamente necesidades afectivas, o que no tienen que ver con el amor. Así, una buena cantidad de parejas se mantiene por conveniencia, por no quedarse solos, por el riesgo de no encontrar a alguien que les vuelva a elegir, por una negociación, o porque una u otro pueden resolver alguna necesidad de orden material, como manutención, labores domésticas, apoyo en tareas difíciles de uno/a u otro/a, así como la seguridad de un futuro benévolo como sería el caso de conseguir a alguien económicamente capaz de sostener al otro(a), entre muchas otras razones (Lipovetsky, 2012).

En la actualidad, se predominan otros modelos de pareja, sobre todo en momentos en que el trabajo femenino se considera un valor y en el que el principio de subordinación de la mujer al hombre ha dejado de ser legítimo. Éste ya no aparece como el “cabeza de la familia” y las mujeres disponen de recursos procedentes de su propio trabajo, lo que ha acrecentado su poder de decisión dentro de la pareja. En tal sentido, el ideal igualitario, el

descrédito de los comportamientos machistas, la emancipación económica de las mujeres- la pluralización es propia- tienden a constituir un nuevo modelo marcado por la autonomía femenina y la participación de ambos cónyuges en las decisiones importantes (Lipovetsky, 2012).

Entre los jóvenes que forman una pareja, el principio que confería a la mujer la práctica total del trabajo doméstico ha perdido la evidencia que lo caracterizaba, apareciendo la idea de que ambos pueden contribuir a las tareas del hogar, sea en función de sus inclinaciones y disponibilidad. En épocas anteriores, las normas de reparto de tareas en la pareja resultaban un legado de la tradición -y aunque persisten, el agregado es propio- hoy son objeto de discusión y de negociación entre mujeres y hombres. Así podemos ver que éstos realizan actividades que antaño eran consideradas exclusivamente femeninas como cocinar, lavar platos, barrer y trapear la casa, hacer las compras, etc. No obstante, por significativos que hayan sido estos cambios, aún resultan lentos, limitados e incapaces de encauzar a unos y a otras hacia lo que Lipovetsky denomina “*democracia doméstica*”. En última instancia, lo más notable no reside tanto en la conmoción de los roles como en su intensa permanencia. Se sigue comprobando la misma realidad; es decir, que son las mujeres las que, en su mayoría, continúan asumiendo la mayor parte de la responsabilidad en la educación de los hijos y las tareas del hogar.

Ariza y Oliveira (2001), denuncia que, la participación de los hombre suele ser frecuentemente vista y asumida como una *ayuda* en determinados momentos, como por ejemplo actividades de cuidado y recreación de los niños, reparación de la casa, trámites administrativos, etc.

Lo que implica que, la equidad en las relaciones de pareja es más que una postura ideológica, si la pensamos en términos de una reconstrucción de identidades y de implementación de prácticas, con miras a romper paradigmas en las relaciones desiguales en cuanto a derechos, responsabilidades, oportunidades, toma de decisiones, autoridad, poder, autonomía, etc. Esto implica, a su vez, la flexibilización y el cuestionamiento continuo acerca de cómo se asumen las mujeres frente a sí mismas y a los demás. Entre otros rompimientos paradigmáticos, estarían los de pareja y los acuerdos en este tipo de

relaciones, así como en los nuevos acomodos entre unas y otros y qué tan equitativos o no pueden ser (Rocha, 2013).

En teoría y siguiendo a Burín (2007), pueden distinguirse diferentes tipos de relaciones de pareja, desde aquellas más *tradicionales* pasando por las llamadas parejas *transicionales*, *innovadoras* y *contraculturales*. La autora se refiere a las relaciones *tradicionales* de acuerdo a la persistencia de asimetrías de poder entre hombres dominantes y mujeres subordinadas en aquellas parejas que mantienen roles convencionales; es decir, donde los hombres representan los seres racionales y con poder económico y ellas, las dueñas del mundo de los afectos. El desempeño de roles tradicionales femeninos y masculinos entre ambos ha reforzado y naturalizado así las relaciones de pareja.

Por otro lado, se pueden identificar aquellas relaciones de pareja de tipo *transicional*. En ellas persisten rasgos de las relaciones tradicionales conviviendo con otras de carácter innovador. Al respecto Castro (2004) expone los complejos procesos de transición y los cambios que han provocado situaciones de crisis en las parejas en transición. No obstante, en ellas se mantienen relaciones de poder al reconocer a los hombres como los iconos del mundo público y a las mujeres del mundo privado, al tiempo que se han ido presentando transformaciones al interior del hogar por diversas circunstancias contextuales, y/o por cambios subjetivos que viven las mujeres. Por ejemplo, cuando son ellas las que reciben una mejor percepción económica para el sustento familiar, lo que ha orillado a que los hombres se hayan involucrado más en el cuidado de las y los hijos, así como en las labores domésticas. Las parejas *innovadoras*, por su parte, se pueden caracterizar por mantener relaciones donde hay una distribución de poder y de tareas basada en la igualdad. Así, ambas partes parecen poseer poder emocional y económico al contar con un trabajo remunerado. Finalmente, las parejas *contraculturales* son aquellas en las que se han invertido los roles de género tradicionales, predominando roles “feminizados” en hombres que desempeñan el papel de “amos de casa”, o con una marcada dependencia emocional y económica con sus parejas, incluso haciendo las veces de “hijos” (Burín, 2007).

Al interior de estos estilos de pareja se viven conflictos diversos. Las parejas innovadoras parecen más aproximadas a replantear no solo sus deberes y obligaciones sino toda su identidad. No obstante, aún falta mucho para apreciar mayores cambios, por lo que actualmente siguen coexistiendo estereotipos tradicionales al mismo tiempo que posturas más flexibles. Sin embargo, las mujeres siguen destinando gran parte de su tiempo en la coordinación de las actividades del ámbito doméstico (Burín, 2007).

3.4.2 Los cuidados y la salud: el sostén del entramado psicosocial

La Organización Mundial de la salud (OMS) (2004), admite que las personas son saludables cuando logran alcanzar un desarrollo equilibrado de la vida en sus relaciones interpersonales, familiares y de integración social, como base para un funcionamiento eficaz. En congruencia con ello, se considera que la superación de enfermedades y el desarrollo de estados mentales positivos son factores protectores de la salud psicológica (Taylor, Kemeny, Reed, Bowel, & Gruenewald, 2000, en Vázquez, et al., 2009).

Desde esa perspectiva, el cuidado y autocuidado (o autoatención) son aspectos que comprenden actitudes y acciones enfocadas al bienestar de las personas. La autoatención se ha definido como la capacidad de explicar, atender, controlar, aliviar, aguantar, curar, solucionar o prevenir procesos que afectan la salud en términos reales o imaginarios. Está relacionada con los hábitos personales, la actividad física y las redes de apoyo social como la propia familia y los amigos, entre otros recursos y prácticas necesarias para la salud de las personas (Berenzon-Gorn, Saavedra-Solano, & Alanís-Navarro, 2009).

Al reconocer la importancia del cuidado y autocuidado de la salud como derechos humanos, de bienestar socio emocional y físico, y considerando que el género es un determinante social de la salud (Palomino, Grande, & Linares, 2014), se reconoce que las personas requieren de un atención para sostenerse y mantenerse en condiciones dignas.

En párrafos anteriores se abordó el tema de los cuidados realizados por las mujeres como encargadas de la reproducción de la clase trabajadora (Picchio, 1992; Mayordomo, 2004, en Carrasco, 2016) y en las que persiste el desconocimiento del trabajo doméstico y de cuidados como elementos básicos de subsistencia, así como de reproducción de la especie para la permanencia de la sociedad. Esta invisibilización ha venido ocultando la

distribución del tiempo y del trabajo desiguales, con repercusiones en la calidad de vida de mujeres y hombres (Carrasco, 2016).

El trabajo de cuidados significa proteger la vida, cubrir necesidades tanto biológicas como emocionales para que las personas pueden llegar a ser relativamente autónomas, capaces de interactuar en el mundo social común y amplio. Es una tarea más allá del ámbito doméstico; puesto que puede realizarse desde el sector público o mercantil como respuesta a las necesidades de las personas. Empero, sin dejar de reconocer la importancia de los cuidados fuera del hogar, aquellos que se llevan a cabo desde el ámbito doméstico han sido la base de la existencia de las personas y el sostén del entramado social y económico actual (Carrasco & Tello, 2013).

Son los cuidados, en el ámbito doméstico, los que han derivado en una triple tensión en las mujeres (Carrasco, 2016), aquella que se genera entre la supuesta autonomía de los sistemas de producción de bienes y servicios y la necesidad del trabajo no monetarizado; aquella que emerge en el terreno de la vida cotidiana entre mujeres y hombres por ser ellas las que han dado mayor valor al cuidado de la vida y; finalmente, la tensión interna que viven las mujeres al tener que desplazar su rol de cuidadoras en el hogar por el rol del mundo del trabajo remunerado. Escenario que sigue funcionando con parámetros de eficiencia y competitividad atribuidos a lo masculino, y alejados de lo que significa la sostenibilidad de la vida como continuidad humana, social y ecológica (Bosch, et al., 2005, en Carrasco, 2016).

El desafío para resignificar las asunciones dominantes sobre la naturaleza humana está en el reconocimiento del papel que representa la *ética del cuidado* como atención, responsabilidad y mantenimiento de las relaciones interpersonales. Dicha postura no se puede quedar a nivel privado o personal. Es una postura que precisa romper la dicotomía entre lo público y lo privado para alcanzar una reflexión crítica y una posición ante los cuidados como un tema de ciudadanía, con implicaciones prácticas y políticas (Comins, 2015, 2003).

3.5. Síntesis capitular III

En este capítulo se ha analizado el papel que representa la doble presencia en los entornos familiares y laborales de las académicas en las universidades; la *conciliación como política laboral* en busca de la *igualdad de género*; el *conflicto inter rol* que conlleva las tareas de cuidados y del hogar con sus implicaciones para la sostenibilidad de la vida debido a la división sexual del trabajo (Rubin, 2013) que ha determinado límites muy claros sobre los espacios y los roles asignados a las mujeres y a los hombres, pese a la incorporación formal de éstas al mercado de trabajo, y lo que ha implicado que ellos no compartan con ellas las responsabilidades domésticas y familiares.

Los cuidados han representado una tarea constante que genera sentimientos de culpa (Rivera-Recuenco, 2005, Tena, 2013) debido al conflicto que provocan entre un desempeño tradicional y uno moderno. Las disimetrías de género no han desaparecido y los hombres continúan asociados a los roles públicos e “instrumentales”; las mujeres, a los privados, estéticos y afectivos, aunque en la actualidad todo lo que unas(os) hacen resulte accesible a otros(as).

El concepto “*doble presencia*” (*Doppia presenza*) (Balbo, 1978) ha posibilitado comprender la experiencia laboral femenina que pone de relieve el cuestionamiento a la simultaneidad de dos mundos o experiencias aparentemente separadas: la dicotomía entre lo público y lo privado.

Hacer sostenible la vida representa una forma de entender los esfuerzos y las estrategias implementadas por las personas como expresión de sus procesos de construcción identitaria y las maneras en que las condiciones estructurales se han configurado en las relaciones de poder entre géneros y espacios.

Los conceptos *doble presencia* (Balbo, 1978), *conciliación*, *cuidados*, y *sostenibilidad de la vida* permiten entender lo que ha sucedido con las mujeres académicas que han tenido que compatibilizar su presencia en el ámbito de la educación con el de la vida privada.

No se ha logrado alcanzar aún una normativa reguladora mediante la cual generar políticas públicas para una mayor equidad entre hombres y mujeres, en pro de los derechos

humanos de éstas. Las políticas de “conciliación” para que el trabajo doméstico y extradoméstico se asuman por personas y no por géneros (Alcañiz, 2004) han sido criticadas debido a su orientación instrumental (Torns, 2011) y, por otro lado, no han incidido en clave de igualdad de género. Por el contrario, han generado que las mujeres ocupen más puestos de trabajo a tiempo parcial y temporal (Campillo, 2010).

No obstante, se requiere una revisión de los avances en la materia y la posibilidad de que ese tipo de políticas puedan dar un giro hacia una reglamentación que produzca verdaderos cambios en las relaciones de género. Implica diseñar nuevas propuestas en nuevos contextos; ya que hasta ahora, los ejemplos de políticas de conciliación no representan más que políticas de empleo (Borrás, Torns, & Moreno, 2007; Campillo, 2010; Salido, & Moreno, 2007). En México, por cierto, no hay aún experiencia en este tipo de leyes de conciliación familiar.

En el mundo académico y científico, las mujeres han sido, como se ha dicho, quienes se han enfrentado a las demandas de la familia y la carrera (Acker, 2003), en muchos casos en estado de indefensión como minoría trabajadora, si se comparan con el personal masculino que sigue siendo mayoría. Consecuente se han enfrentado al problema del dominio que ellos ejercen sobre el conocimiento y la práctica en dicho ámbito. La incorporación de las mujeres a la academia ha provocado nuevos dilemas sociales e incluso para algunas ha implicado la postergación de la maternidad, así como dificultades para conciliar la responsabilidad de la familia con las posibilidades de construir una trayectoria académica exitosa. Esto se ha debido a que el mundo académico reafirma su forma de organización social desde la llamada división social y sexual del trabajo.

Promover transformaciones de carácter estructural y socio-cultural implicaría que las estrategias empleadas por las mujeres frente a la doble presencia pudieran ir más allá de meros esfuerzos personales con los que es imposible alcanzar una equidad de género (Tena, 2013).

La universidad, generadora de conocimientos y reproductora de relaciones de poder (Martínez-Labrín, 2012) es un campo de lucha (Bourdieu, 1990) y de tensión (Foucault,

1980), donde la productividad y los grados académicos se contraponen con el rol social de la maternidad (Palomar, 2006).

Una perspectiva de sostenibilidad de la vida humana representaría una nueva forma de asumir la organización social para visibilizar el trabajo que implica la vida doméstica y familiar, reconociendo a quienes asumen la responsabilidad de ser cuidadoras(es). La *sostenibilidad de la vida*, al asumirse desde una óptica psicosocial, permite reconocer que las necesidades de los seres humanos se cubren con bienes y servicios pero también con afectos y relaciones (Carrasco, 2001).

Por lo tanto, el objetivo de la sociedad debiera orientarse a la calidad de las condiciones de vida de la población, no solo a las del trabajo (y el consumo). Esto significa que una persona puede ser saludable cuando logra un desarrollo equilibrado de la vida en sus relaciones interpersonales, familiares y de integración social como base para el funcionamiento eficaz (OMS, 2004).

De ahí la importancia de tomar en cuenta que el género es un determinante social de la salud (Palomino, Grande, & Linares, 2014), del cuidado y autocuidado (o autoatención) en tanto derecho humano para el bienestar de las personas. Una *ética del cuidado* implicaría, por lo tanto, atención, responsabilidad y mantenimiento de las relaciones interpersonales y una posición responsable ante los cuidados como un tema de ciudadanía, con todas las implicaciones prácticas y políticas que éste conlleva (Comins, 2015, 2003).

De acuerdo con Beck & Beck-Gernsheim (2001), el desmoronamiento de la estructura social de lo privado por conflictos en las relaciones amorosas en pareja resulta comprensible debido a los roles preestablecidos en una sociedad industrializada, donde los seres humanos intentan salirse de los marcos de género y de relaciones conflictivas que se generan entre mujeres y hombres. Quizás a ello se deba la emergencia de otros modelos de pareja (Burín, 2007). No obstante, dichos cambios resultan aún lentos y limitados respecto a lo que Lipovetsky (2012) denominara “*democracia doméstica*”, puesto que la participación de los hombre aún es vista como una *ayuda para las mujeres*, cuando la equidad en las relaciones de pareja debe ser más que una postura ideológica, porque implica la reconstrucción de identidades y de nuevas prácticas en las relaciones genéricas y familiares.

Para tratar de comprender la complejidad del mundo de los significados construidos en torno a las identidades y sus transformaciones en la configuración de lo personal-familiar y lo profesional-laboral, la presente investigación se enfocó en recuperar, desde la narrativa como herramienta biográfica, sus trayectorias (Lera, et al., 2007) como un “yo autobiográfico(s)”, en su calidad de académicas e investigadoras universitarias, a través de reconstruir espacios y tiempos vividos por las participantes en tanto acciones situadas (Bruner, 2009).

Capítulo IV. (Metodología)

Del paradigma y los métodos cualitativo a las técnicas y los procedimientos

Introducción

Entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores es examinar los modos en que se experimenta el mundo. Así, la realidad que importa es aquella que las personas perciben como importante (Taylor & Bogdan, 1999), en tanto ésta se materializa significativamente como ideas, sentimientos y motivos internos (Douglas, 1970, en Taylor & Bogdan, 1999).

Paradigmáticamente hablando, la metodología cualitativa (Taylor & Bogdan, 1999) orientó la presente investigación, en congruencia con los métodos fenomenológico y biográfico para realizar un tratamiento más personal e intersubjetivo en la emergencia del sentido de vida de las participantes. La finalidad ha sido comprender los significados de las identidades construidas subjetivamente por las participantes en este estudio, con el apoyo de un conjunto de herramientas que han permitido que su narrativa conduzca al análisis de las categorías y subcategorías construidas, a partir de tres ejes analíticos definidos, desde el aparato crítico construido, como: Identidades culturales compartidas, Construcción genérica y Sostenibilidad de la vida frente a la Doble presencia.

Para llevar a cabo dicho estudio, las académicas que integran la muestra fueron interrogadas mediante entrevista en profundidad. Se solicitó un reporte autobiográfico a cada una de ellas para elaborar sus semblanzas y líneas de vida. La información posibilitó conocer aspectos de carácter subjetivo tanto individual como social que difícilmente se pueden obtener y apreciar mediante encuestas, escalas y cuestionarios (Ito, & Vargas, 2005), dada la complejidad que adquiere la construcción de las identidades desde los espacios personal-familiar y laboral, como respuesta al significado que dicha construcción representa en la narrativa de las participantes (Cabruja, Íñiguez, & Vázquez, 2000), en tanto que la metodología cualitativa, más que un conjunto de técnicas para la recolección de datos, es, por el contrario, “un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor, & Bogdan, 1999, 20), que le da al estudio una tesitura inductiva, holística naturalista, centrada en los marcos de referencia de las participantes, y que no busca la “verdad” o la “moralidad”, sino

lograr una comprensión detallada de las perspectivas de las académicas en la vía del interés de esta investigación.

Todo ello, de manera coincidente con los tres aspectos metodológicos que sugiere Patton (1986, en Ito & Vargas, 2005): un punto de vista holístico, en tanto el fenómeno se observa como un todo; una aproximación inductiva que le da sentido a la situación de las investigadas sin imponer expectativas preexistentes; y un acercamiento naturalista que obliga a realizar el estudio del fenómeno en su espacio natural. La fenomenología interpretativa y el método biográfico de relatos de vida han sido, por ello, los métodos adecuados para este tipo de acercamiento. Reconociendo que, a la par de construir un marco teórico genérico acerca de la construcción de los procesos identitarios, desde la cultura como macro dimensión de estudio, se requirieron otros aspectos de orden teórico-conceptual en el acercamiento al estudio. Por lo tanto, se incorporaron algunos conceptos de los estudios de género tales como Doble presencia, Sostenibilidad de la vida, Conciliación, Ética del cuidado entre otros, tal como la evidencia empírica de las participantes lo fue exigiendo. De modo que, también se incorporaron otros conceptos que permitieron hacer comprensible el tema emergente de la salud en las académicas participantes.

El tratamiento y procesamiento de la información, la definición de la muestra a partir de los criterios de inclusión, así como los aspectos éticos y los alcances y limitaciones del estudio redondean el contenido de este capítulo.

4.1 Fenomenología e interpretación

En tanto el método fenomenológico-interpretativo aborda la realidad social y humana desde el mundo de la vida del “ser ahí” [Dasein] (Heidegger, 1996), como un cristal que orienta la mirada hacia la cosa misma, es posible alcanzar un tratamiento más personal e intersubjetivo (relación yo/tú) para favorecer la emergencia del sentido de vida de las participantes. De esta forma, quien investiga o yo conocedor(a) puede llegar a descubrir aquello oculto e integrar la unidad (en Barbera & Inciarte, 2012).

Puesto que el ser humano no tiene únicamente lengua, logos o razón, se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que se pueda obtener (Gadamer, 2012). La experiencia de las

académicas es entonces “existir o estar ahí”; porque “ser es presente”, y toda consciencia presente quiere decir “ser”. Ese ser no es únicamente lo que está presente respecto a un *sí misma(o)*, al que llamamos “consciencia de sí mismo(a)”. Significa preguntar más allá de todo lo presente y de lo posible en la biografía de quienes son interrogadas. Es buscar las palabras para lo que no se puede decir hasta que se “palabrea” como respuesta. La consciencia de quienes decidieron voluntariamente participar es aquello que motiva a que su conversación se convierta en lenguaje para nombrar la experiencia vivida. Lograr verdaderamente esa conversación es un encuentro con la otredad que nos aproxima a un texto como pensamiento o forma textual (Thompson, 1993). Así fenomenología y hermenéutica se convierten en un filosofar mismo (Gadamer, 2012). El método asume un punto de partida o plataforma epistémica –diríase- para comprender las narrativas desde las académicas participantes que son quienes las cuentan.

4.2 Del método biográfico a la narrativa autobiográfica

El acercamiento a las participantes, a través del relato biográfico, ha permitido realizar una interpretación de lo social a través de las singularidades de las mismas. Por lo tanto, reivindicar lo autobiográfico como enfoque metodológico, no solo como herramienta o técnica (Bertaux, 1988; Ferrarotti, 1988), ha hecho posible el reconocimiento de aquellos significados y contextos de significado de lo propio de cada participante como parte de lo social, de sus estructuras y de sus normas (en Díaz, 1999).

Desde esa posición epistémico-metódica, las participantes han hablado no solo de lo íntimo como su sensación, sino y sobre todo de su ‘mi’ social (Mead 1990, en Díaz, 1999). El análisis de sus relatos ha obligado a seguir ciertos pasos: 1) presentar acciones con detalle como una etnografía a interpretar; 2) encontrar (mostrar) los códigos socioculturales de los hechos narrados; e 3) intentar hacer una interpretación en relación con la teoría como un ejercicio próximo a lo que Geertz llamó *descripción densa* (1995).

El significado de las narrativas de las académicas se convirtió así en objeto de análisis desde sus relatos para adquirir valor metodológico, dada la relevancia de describir y profundizar en sus realidades subjetivas (Biglia & Bonet-Martí, 2009). La entrevista autobiográfica (Appel, 2005) fluyó como narración de la vida *-el apunte es propio-*, hasta convertirse en herramienta potente para entender, desde quienes han hablado, procesos

biográficos del cambio social y cultural, al abrir un canal comunicativo mediante una pregunta inicial para motivar a las participantes a narrar experiencias y acontecimientos de sus trayectorias *personal-familiar* y *profesional-laboral*, en una entrevista con un carácter interventivo menor por parte de la entrevistadora; es decir, solo cuando las académicas terminaban tramos de narraciones amplios para entonces plantear otra(s) pregunta(s).

Para comprender lo social desde la subjetividad de las participantes mediante este tipo de ejercicio, se consideró el punto de vista de cada una de ellas como agentes y la concepción de su realidad en tanto construcción social inconclusa. Lo que supone, en términos metodológicos, una revaloración de la interpretación, pues ésta última lleva en sí una doble hermenéutica (Giddens, 2005). Significa que, dicha narrativa se convierte en un terreno fértil que puede tener facetas difíciles de procesar metodológicamente hablando. No obstante, la subjetividad e intersubjetividad social y la interpretación que de sus significados podemos alcanzar, a partir de esa narrativa representa cierta aproximación a una *acción situada* (Bruner, 2009) en tanto reconstrucción de trayectorias y de sentidos otorgados a las mismas (Lindón, 1999).

No se trata de una simple descripción de experiencias y de relatos de los acontecimientos vividos por las mujeres protagonistas en sentido individual. Según Fontana (en Meyer, 2007), la historia debe tomar en cuenta al conjunto de hechos que vinculan la vida cotidiana de *mujeres y de hombres* en la dinámica de las sociedades de las que forman parte. En todo ello, la memoria individual y la colectiva adquieren un papel fundamental al estar determinadas por la memoria cultural –e histórica- que refiere la objetivación de los hechos y el significado compartido por los grupos de personas que los asumen (Mendoza, 2001).

4.3 Las herramientas: la instrumentalización de la información

Para la obtención de la información, se emplearon la entrevista en profundidad y la autobiografía (Bertaux, 1988; Biglia & Bonet,-Martí, 2009; Blanco, 2012; Ferrarrotti, 1988), las semblanzas y las líneas de vida (Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio & Navarro, 2008; Leclerc-Olive, 2009) que permitieron, de manera conjunta y sistemática mostrar la subjetividad de las participantes en la textualidad de sus relatos y la expresión gráfica de los mismos en una línea donde el tiempo ha servido también como “instrumento

para llevar a cabo una reflexión sobre la vida social, así como para sacar a la luz las ocupaciones cotidianas desempeñadas tradicionalmente por las mujeres en los entornos doméstico-familiares...”, mismos que dan cuenta de sus características particulares, al entrecruzarse con su vida como académicas. En ese sentido, el reconocimiento de ese quehacer cotidiano adquiere valor analítico y favorecer su reconocimiento social (Legarreta, 2014, 2).

4.3.1 La entrevista y la autobiografía

En términos operativos, trabajar con los “*relatos biográficos (life story)*” (Bertaux, 1988) de las académicas hizo posible el registro literal de cada entrevista y autobiografía (Blanco, 2012), en un ordenamiento a partir de ciertos temas (Poirier et al., 1983, en Pujadas, 2009). Para el registro de la información, como se ha dicho, se empleó la entrevista no directiva y en profundidad, estimulando a las entrevistadas a seguir el hilo de su narración, procurando interrumpirles lo menos posible y manteniendo la atención para orientarlas en los momentos de lapsus de memoria que suelen ocurrir. Posteriormente, haciendo la transcripción y sistematización de las entrevistas como registros mediante los cuales es posible tomar conciencia de aquellos huecos informativos que, en todo caso, permiten volver sobre temas ya relatados (Pujadas, 2009). Así, entre las muchas maneras de escribir sobre las vidas personales, el método biográfico se volvió necesario por su carácter interpretativo (Denzin, 1989).

4.3.2 Semblanzas y líneas de vida: temporalización de experiencias

El método biográfico supone la existencia de un yo diverso que adquiere significado dentro de un contexto social determinado y da forma a las distintas identidades que construimos los seres humanos en nuestra definición como tales. En ese sentido es que, la información de las entrevistas y las autobiografías escritas por las participantes a solicitud expresa (éstas tuvieron una extensión de dos y media páginas, las más cortas y hasta 10 cuartillas, las más extensas), permitieron la elaboración de sus semblanzas y líneas de vida. Las primeras se trabajaron como síntesis de las trayectorias de cada una de las participantes; las líneas de vida como representación gráfica de la “biografía del yo”. De esa forma, las líneas de vida representan un recurso que, técnicamente, permite ubicar y destacar momentos clave en la vida de las académicas en tanto que lo acontecido ha

permitido apreciar la configuración de puntos de inflexión para poder visualizar aspectos más profundos en la vida de las personas (Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008, 6).

Las líneas de vida permiten ubicar cambios y/o permanencias en tanto acontecimientos de lo vivido (Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008) mediante los fragmentos de las entrevistas en profundidad y los apuntes autobiográficos que se fueron tejiendo en esas historias personales, familiares y laborales de las participantes para tratar de entender su sentido. Teniendo claro que, una línea de vida no sustituye autobiografía alguna ni el valor de lo que se relata pero sí ofrece la posibilidad de graficar su trayecto, tratando de enriquecer, en este caso, aquello que las participantes han recordado. Dicho de otros modo y como sugieren los autores antes referidos, la línea de vida ayuda a graficar “momentos” entendidos como “acontecimientos” que acompañan y conforman trayectorias personales, haciendo que los relatos de las mismas sean los que le impriman sentido a las imágenes construidas. Así, la línea se convierte en un instrumento no reemplazable de esas imágenes, pero sí enriquecedor de las mismas al permitir la visualización de lo que se construye en el discurso (Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008), a manera de trascurso biográficos (Sautu, 2004, en Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008).

En términos operativos, las semblanzas y líneas de vida conformaron una síntesis biográfico-esquemática (Leclerc-Olive, 1999) de cada participante. Particularmente aquí se emplearon círculos para representar distintas décadas de la vida de las académicas y en ellas sucesión de acontecimientos, así como la intensidad con la que se percibieron, a partir de una expresión en escala de colores que fue desde un verde, representando apenas la notoriedad de lo acontecido, pasando por el amarillo, el azul, el naranja, hasta el rojo como representación simbólica de un acontecer difícil o complejo para el sostenimiento de la vida (Carrasco, 2016). En la parte inferior de la línea se identificaron, con los mismos colores de los círculos, tres grandes momentos denominados: elección de carrera/formación universitaria, sostenibilidad de la vida frente a la barrera de la doble presencia, así como búsqueda y/o logro de una transformación o trascendencia.

4.4 Del tratamiento de la información y su procesamiento

La entrevista autobiográfica narrativa, herramienta empleada para el acercamiento con las participantes, permitió transcribir cada una de las entrevistas y sistematizarlas. Con el apoyo del Software Atlas Ti se construyeron cinco categorías teórico-empíricas con subcategorías en cada una de éstas para la profundización de la información y su análisis posterior, en congruencia con la orientación que ofrecieron los dos primeros ejes analíticos (Identidades Culturales Compartidas y Construcción Genérica), y un tercer eje: Sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia., ante la necesidad de ampliar la comprensión del fenómeno de estudio, mediante la búsqueda e incorporación de nuevos elementos teórico-conceptuales.

La lógica del análisis permitió desarrollar “sesiones hermenéuticas”, al crear una “*unidad hermenéutica*” o “*contenedor*” de la información de las entrevistas realizadas. Tal procedimiento correspondió al paso de la “Preparación de documentos primarios” para su abordaje por niveles, trabajando cada entrevista desde el nivel más simples (las citas) hasta el más complejos (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2015, 2017); es decir, la construcción categorial. Se partió de seleccionar ciertas citas dentro de las transcripciones (fragmentos asociados directamente a códigos – o etiquetas asignadas) y su(s) significado(s). Los códigos respondieron a un carácter: teórico-conceptual y/o empírico, con la finalidad de pasar a la construcción de los ejes, las categorías y subcategorías para el abordaje de los resultados.

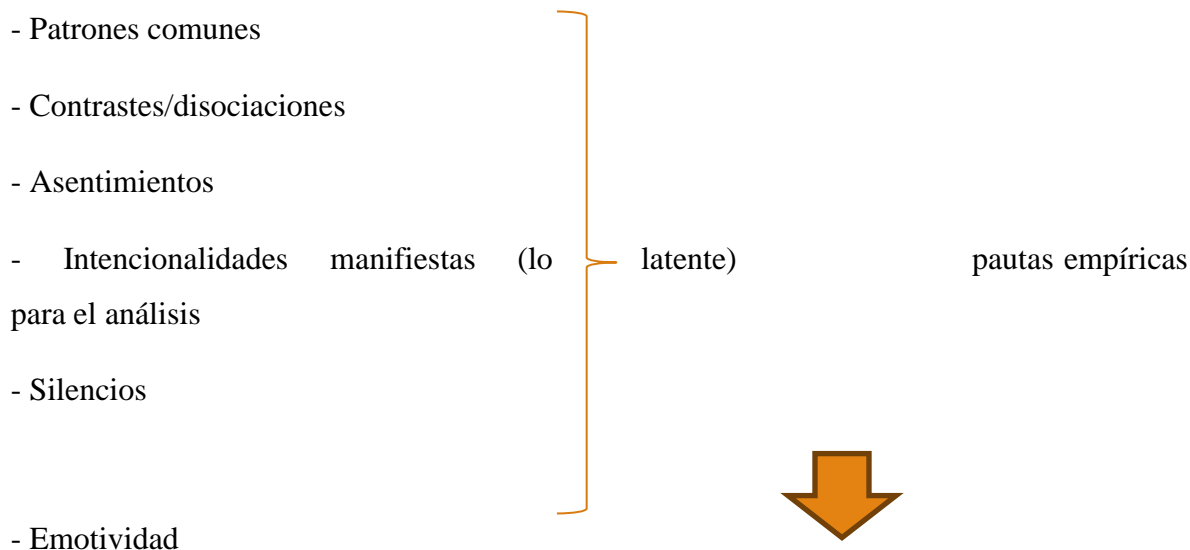
El foco de atención del proceso fue precisamente el análisis cualitativo; ya que sin pretender automatizarlo, resultó un apoyo sustancial para llevar a cabo el papel de intérprete (hermeneuta) y agilizar, de esa forma, las diversas actividades implicadas dentro de toda investigación cualitativa, con su consecuente interpretación a partir de los hallazgos encontrados en los textos. La codificación permitió elaborar comentarios y anotaciones que sin este tipo de apoyo tecnológico exigirían el empleo de papel, lápices de colores, fichas, fotocopias, etc. (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2015, 2017).

Los principios-guía del procedimiento han sido la visualización, integración, serendipia y exploración (VISE) (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2015, 2017), que están inspirados en la Grounded Theory y la investigación inductiva (Charmáz, 2000). En

síntesis, los pasos fueron la creación de la *unidad hermenéutica*, la *asignación de los documentos primarios* -en este caso las 15 entrevistas transcritas y convertidas a formato rtf, la lectura e inicio del análisis, a partir de la selección de fragmentos (relatos), su clasificación, e identificación de relaciones posibles de acuerdo a la asignación de códigos; posteriormente, una relectura y un análisis que implicó un proceso constante de comparación, organización, ampliación y depuración; así como creación de familias de códigos que derivaron en categorías y subcategorías para el análisis de los resultado, a la luz de los tres ejes teórico-conceptuales.

En el proceso de análisis, la estrategia “*Top-down/A priori/Deductiva*” (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2015, 2017) permitió la definición de ejes analíticos de carácter teórico- conceptual, a partir del aparato crítico o marco teórico, que más tarde orientaron la interpretación de las categorías y subcategorías construidas. La estrategia “*Bottom-Up/A posteriori/Inductiva*” (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2015, 2017) posibilitó primero la creación de un gran listado de códigos (Ver Anexo 5) que fue reduciéndose a partir de reunirlos en dimensiones categoriales y subcategoriales de carácter empírico, a partir de una lectura progresiva de los documentos de la *unidad hermenéutica* o gran contenedor (sistematización de las entrevistas en formato RTF).

La discusión categorial se fue construyendo de lo particular a lo general, en un esfuerzo por reducir la información (Muñoz-Justicia & Sahagún-Padilla, 2015, 2017):



como andamiaje que, en el proceso de reducción textual, se construye a partir de:

- Codificar
 - Reducir códigos
 - Construir categorías y subcategorías
- } desde lo narrado como proceso iterativo; es decir, de la ampliación a la reducción y viceversa.

Se asume que, los hallazgos de carácter cualitativo no son generalizables, no obstante que, el principio de saturación (Charmáz, 2000) le otorga confianza a la representatividad de las informantes en su calidad de investigadas. Triangular datos empíricos (Banister, et al., 2004), con elementos teórico-conceptuales fortaleció las interpretaciones para hacerlas mucho más ricas y potencialmente más válidas al aumentar la confianza interpretativa. Significó reconocer que no se trataba de una peculiaridad de la fuente, el método o la técnica lo que generaba los hallazgos; sino la exploración desde la diversidad de las narrativas de las participantes, en la combinación de los métodos y las técnicas apropiadas para enriquecer el abordaje de las respuestas a la pregunta de investigación. Esto representó en sí un proceso permanente de reflexión heurístico -de ida y vuelta- desde lo teórico hacia lo empírico y viceversa. La construcción de las cinco categorías con sus respectivas subcategorías fue un trabajo previo a la definición de los ejes analíticos aun cuando éstos se definieron desde el aparato crítico inicial que posteriormente se fue ampliando para hacer comprensibles temas emergentes como fue el caso de *Salud y autocuidado* que derivaron en una última categoría de análisis.

4.5 Las participantes

Para el estudio cualitativo, la muestra quedó integrada por 15 académicas que forman parte del padrón de perfiles deseables (PRODEP) en la universidad en la que laboran. A su vez, varias de ellas fueron identificadas e invitadas a sugerencia de otras compañeras que integran la Red de Género de la institución.

Para determinar el número total de participantes en el estudio, se tomó en cuenta el principio de saturación que propone la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2000) como criterio mediante el cual, una vez que la información proporcionada por las participantes

comenzó a repetirse, se consideró la emergencia del fenómeno de saturación en el contenido de las entrevistas.

4.5.1 Los criterios de inclusión

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la inclusión de las participantes:

- a) Académicas de tiempo completo.
- b) Con perfil deseable (PRODEP), dado que son profesoras de carrera académica debido a su contratación de tiempo completo en la institución donde laboran, lo cual supone un perfil deseable para llevar a cabo, además de su actividad docente, labores de investigación según los criterios establecidos a nivel nacional en el ámbito de la educación superior.
- c) Por lo menos, una académica de las Dependencias de Educación Superior (DES) en las que se agrupan escuelas y facultades de la UJED en: Ciencias Económico Administrativas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Básicas, Ciencias Químico Biológicas, así como Difusión, Extensión, Cultura e Identidad.
- d) Académicas con actividades permanentes en docencia e investigación durante los últimos 5 años.
- e) Académicas con apertura y disposición a participar en el estudio.

4.6 Los aspectos éticos, la otra cara de la investigación

Asumir una posición ética me obligó, como investigadora, a proteger de daño alguno a las participantes, de su bienestar psicológico, de su salud, de sus valores y de su dignidad como personas. Ello implica un nivel de consciencia tanto para quien investiga como para las investigadas (Banister, et al., 2004). La información se tornó así confidencial para resguardar, proteger y asegurar el anonimato de las participantes. Este posicionamiento representa un compromiso por la autonomía individual, como estrategia y como derecho a que las participantes sean informadas sobre la naturaleza y consecuencias de lo que el estudio trae consigo (Christians, 2000). De ahí la importancia que tuvo darles a conocer a las compañeras participantes los objetivos, así como el manejo de la información y difusión, con el compromiso de hacerlas copartícipes de la publicación del estudio.

4.6.1 Reflexividad: Auto reconocimiento en la experiencia de las participantes

En este apartado, y con pleno conocimiento de que las normas de escritura dictadas por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), organismo rector de las instituciones de formación superior y de posgrado en la Disciplina Psicológica, marca la elaboración de todo trabajo de investigación con estricto apego a dicha normatividad, me he permitido redactar las siguientes líneas de este apartado en primera persona como un reconocimiento a las compañeras en la cercanía y la confianza que me otorgaron para encontrarnos, para sabernos, para visibilizarnos.

En el contexto de toda investigación cualitativa, la reflexividad (o *reflexivity*, término de origen anglosajón) implica una toma de consciencia inmediata, continua, dinámica y subjetiva. A diferencia del término reflectividad (o *reflectivity*) o pensamiento posterior a la acción, la reflexividad se entiende como un proceso de vuelta a una misma para reconocer, desde una postura crítica, nuestro efecto investigativo sobre lo investigado, desafiando esas ideas de objetividad que devienen del paradigma positivista. Este ejercicio ha tenido el propósito de expresar conciencia investigadora en conexión con la situación indagada.

De esta forma, mantuve presente el proceso reflexivo en todos los niveles del estudio, desde la teorización al encuentro con las participantes y de vuelta a la investigación. En un proceso que contempla: la pregunta y los objetivos del estudio, el abordaje metodológico, el trabajo de campo, el análisis de la información y, por supuesto, la elaboración final del informe. Es decir, ha sido una práctica de reflexividad en todas las etapas del estudio (De la Cuesta-Benjumea, 2011).

Cuando el objeto de investigación se impone, nos exige la autointerrogación acerca de nuestra propia historia para hacer consciencia de mismas(os), a la escucha de otras historias semejantes, en este caso las de otras compañeras en el mundo de la academia. Es decir, dar ese giro hacia la mismidad como académica y como mujer, con una historia propia y, a la vez, parecida a la de estas mujeres cuya participación voluntaria se volcó desde su intimidad y su ser público. Ahí donde cada entrevista y escrito autobiográfico se configuraron en las semblanzas y línea de vida (Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008) de cada una de ellas. En el Anexo 7, me he permitido incluir una autobiografía y mi línea de vida que me permitió, al igual que con el de las compañeras académicas, reconocirme y saberme en las condiciones en las que ha transcurrido mi propia historia como académica,

en un movimiento que intenté fuera de lo subjetivo a lo objetivo, en relación con las compañeras entrevistadas.

Puesto que ésta ha sido una investigación con mujeres que forman parte del mundo de la academia en el que he intentado llevar a cabo un contraste de sus relatos, a partir de distintos elementos teórico-conceptuales y de algunos estudios semejantes, a la luz de una mirada interdisciplinar psico-socio-cultural (Cfr. Cap. II y Cap. III). Lo que da cuenta de la formación que adquirí a mi paso por el Campo de la Comunicación, los Estudios Socioculturales y mi experiencia en los últimos 10 años dentro del Área de la Psicología Social. Incursión que se vio fortalecida por mi formación de posgrado en el Campo de la Comunicación (Maestría en Comunicación) y en campo de la Ciencia Psicológica (Doctorado en Investigación Psicológica).

Lagarde (2011) menciona que, el hecho de haber nacido mujer implica ya un futuro prefijado y “nacer”- *o pertenecer, el apunte es propio*- a una clase específica tiene un peso significativo que nos define por ciertas determinaciones históricas, a partir de lo que las mujeres hemos podido hacer con nuestro “bagaje vital”.

Este cúmulo de experiencias me ha permitido comprender qué fue lo que sucedió para que las mujeres que participaron en este estudio llegaran a ser mujeres académicas. Ciertamente, añade Lagarde (2011) habrá aspectos que por más interpretaciones que hagamos de la situación de las mujeres, éstos continuarán ocultos y habrá la necesidad de buscar otras aproximaciones para develarlos. Los saberes y sentidos que he intentado compartir en este trabajo, por lo tanto, representan sólo aproximaciones posibles a las particularidades de las compañeras participantes, a la sociedad y a la cultura de las cual forman (formamos) parte. He intentado así, que mi mirada como investigadora se invistiera de lo social y de lo personal, a sabiendas que ser mujeres y nuestras formas diversas de estar en el mundo- o cosmovisiones- resultan mucho más complejas que las imágenes reconstruidas en torno a nosotras mismas.

Ha sido un ejercicio de investigación en términos de un compartir entre mujeres académicas, una proximidad a sus vidas, un mirar y un mirarse, ser espejo(s) y compañía(s) en cada una de sus reflexiones que son también las mías.

La recepción y la cálida acogida, por parte de cada una de ellas, fueron genuinas en un acuerdo que implicó absoluto respeto a su identidad personal. La asignación de seudónimos para cada participante ha sido una estrategia encaminada a ello.

La investigación alude así a la experiencia y subjetividad de este grupo de académicas en particular y en conjunto conmigo como investigadora desde nuestra condición genérica. Lo que aquí testifico, por lo tanto, no pretende ser una verdad, sino “un aporte a una memoria y a una escritura colectiva que hacemos al vivir, las mujeres” (Lagarde, 2011).

¿Cómo fueron sus historias? ¿Desde qué lugar las han vivido? ¿Cómo y por qué surgió el interés por comprender qué las ha hecho ser académicas? ¿Por qué investigar el tema en torno a la construcción subjetiva de sus identidades? ¿Cómo fue el momento de la escucha y el análisis de sus relatos? ¿Desde qué lugar se situó la investigación para la toma de decisiones respecto al curso del encuentro con ellas? Estas y muchas otras interrogantes fueron definiendo mi posición como investigadora. Lo que tiene que ver con las decisiones que asumí metodológica, teórica y conceptualmente para la comprensión del estudio de las participantes. En definitiva, han sido una serie de preguntas de esta índole las que han aludido al lado subjetivo de lo humano desde mi ser como investigadora hacia quienes han sido investigadas en una co-implicación de subjetividades que no pueden obviarse pues forman parte del objeto de investigación con mirada comprensiva. En ese sentido, adquiere valor lo que Cruz, Reyes, & Cornejo (2012) se preguntan:

...cómo hacemos cargo de la subjetividad del investigador en las prácticas de investigación que se asumen comprometidas con una forma de objetividad rigurosa, pero no neutral. La pretensión está lejos de entregar una fórmula o recetario de cómo enfrentar en las ciencias sociales este desafío. La búsqueda más bien es... hacemos parte reflexivamente de lo que investigamos (Cruz, Reyes, & Cornejo, 2012: 254).

De esta forma mi proyección subjetiva como investigadora generó, a lo largo de este ejercicio de investigación, entradas y salidas a las historias de las compañeras participantes entretejidas a sus múltiples relatos y a los momentos de crisis en las primeras lecturas y relecturas de las entrevistas, ante la imposibilidad, a ratos, de seguir leyendo por el llanto que, invadía y bañaba cada una de las emociones experimentadas en el trascurso del acercamiento. Lo que derivó, en muchas ocasiones, pasar de la tristeza a la rabia, del

sufrimiento al enojo, en un movimiento encontrado de emociones para lograr la separación entre la historia propia y las de las compañeras.

Fueron momentos de desesperación por saber qué querían decirme las compañeras, qué había más allá de lo aparente y de las contradicciones frecuentes en sus relatos. El constante ir y venir entre los elementos teórico-conceptuales considerados y muchos otros incorporados en el proceso, los relatos como evidencia empírica, entre una especie de ficción y realidad; es decir, entre mi historia y las historias de las compañeras investigadas, en una conexión entre tiempos, espacios y géneros.

4.7 Alcances y limitaciones del estudio

En relación a los alcances de la investigación, ésta ha resultado valiosa como un primer estudio en su tipo dentro la UJED, mismo que ha intentado visibiliza experiencias personales, familiares y laborales de las académicas participantes, desde una cotidianidad construida entre la contradicción y la lucha por alcanzar un mejor bienestar psicosocial. Es un estudio que deja abierta la puerta para reflexionar acerca de las condiciones en las que las académicas desarrollan su trabajo en la universidad; ciertamente, una oportunidad para sugerir mejoras que impacten la calidad de vida del personal académico, al considerar el tema de la familia en la implementación de políticas laborales que reflejen y hagan efectivas las postura internacional y nacional en materia de transversalización de la perspectiva de género (CEDAW, 1979, 2001; RENIES, 2009) y su impacto a nivel global. Dicha postura fortalece un marco psico-socio-cultural y político que puede incidir en el rompimiento de las barreras estructurales y subjetivas existentes en las relaciones de género y su impacto en el ámbito universitario.

El estudio se situó en la experiencia de un grupo de mujeres académicas universitarias con Perfil Deseable; es decir, que forman parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, sin considerar el punto de vista de las académicas que, siendo mayoría, no son profesoras de carrera a tiempo completo y que, por lo tanto, no pueden aspirar a ser perfil PRODEP. Este gran sector poblacional de académicas, por cierto, requiere ser tomado en cuenta para su impulso y promoción. Lo que deja abierta la posibilidad para otras investigaciones. Tampoco se han considerado a los profesores que

forman parte del gremio académico, lo cual amerita un estudio más amplio, e incluso comparativo que permita valorar la calidad de vida de las y los académicos en la UJED, con el propósito de apuntar hacia la construcción de una universidad más justa, democrática y equitativa en las relaciones entre la institución y los sectores que integran a la academia.

Dada su orientación cualitativa, el estudio se enfocó hacia el descubrimiento y la visibilización de lo invisible (Carrasquer, 2009) en los procesos de construcción de las identidades de las participantes, dejando de lado el diseño mixto cuyo propósito es la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas para la obtención de la información acerca de un mismo problema de investigación (Creswell y Plano-Clark, 2007) dado que los métodos estadísticos se consideraron inicialmente pero se dejaron de lado para profundizar en el acercamiento comprensivo-interpretativo que implica la subjetividad como fenómeno humano.

Por otra parte y sin el ánimo de desconocer otras dimensiones que podrían haberse considerado en esta investigación, se reconoce que la oportunidad de llevar a cabo un comparativo entre poblaciones académicas de distintos contextos universitarios representa otro pendiente para estudios posteriores en el ámbito de la academia.

4.8 Síntesis capitular IV

En el estudio, la metodología cualitativa (Taylor & Bogdan, 1999) orientó el abordaje para llevar a cabo un tratamiento personal e intersubjetivo del sentido de vida de las participantes. De esa forma y con la finalidad de comprender los significados de las identidades construidas subjetivamente por ellas, la fenomenología interpretativa (Gadamer, 2012) y el tratamiento biográfico ((Bertaux, 1988; Ferrarotti, 1988)) fueron los métodos adecuados para este tipo de acercamiento.

Por lo tanto, para la obtención de la información se emplearon la entrevista en profundidad y la autobiografía (Bertaux, 1988; Biglia & Bonet,-Martí, 2009; Blanco, 2012; Ferrarotti, 1988), las semblanzas y las líneas de vida (Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio & Navarro, 2008; Leclerc-Olive, 2009), herramientas que permitieron, de manera conjunta y sistemática, un acercamiento a la expresión subjetiva de las participantes y, como resultado de esa aproximación, a partir de la textualidad de sus relatos y la expresión gráfica de los mismos, la elaboración de las líneas de vida de cada una de ellas.

En el tratamiento de la información recabada con una muestra de 15 académicas de la UJED integrantes del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) de la SEP, se transcribieron las entrevistas de las participantes para su posterior sistematización con el apoyo del Software Atlas Ti que facilitó la construcción de categorías y subcategorías, con el propósito de lograr un mejor manejo técnico de dicha información para su análisis, en congruencia con la orientación que ofrecieron los ejes analíticos, aun cuando el trabajo de organización y orientación para la búsqueda del sentido de lo investigado fuera de orden intelectual y heurístico.

En el apartado de reflexividad se intentó dar cuenta de la toma de consciencia por parte de la investigadora respecto al valor e importancia del estudio de la vida de este grupo de mujeres. Reconociendo, desde una postura crítica, los efectos posibles de quien investiga sobre lo investigado, pero tratando de desafiar esa idea de *asepsia en la objetividad* que deviene del paradigma positivista y que se niega a reconocer los procesos subjetivos presentes en el trabajo de investigación. Por lo tanto, este ejercicio ha tenido el propósito de expresar conciencia investigadora en conexión con la situación indagada. Para finalizar, en un último apartado, se expusieron los alcances y limitaciones que se pudieron reconocer en el estudio.

Capítulo V. (Resultados y discusión) De la narrativa a la categorización y de vuelta: tejiendo el sentido

Introducción

Entender la cultura como concepto de interés psicológico es asumir que *las identidades culturales se comparten*, puesto que la cultura gira en torno a esos procesos de construcción subjetiva que conectan a los seres humanos, posibilitando que los significados sean comprensibles colectivamente (Bruner, 2009, Geertz, 1995). Como señala Giménez (1995), lo simbólico no constituye un mundo aparte, sino una dimensión inherente a toda práctica social o como diría Moscovici (1985) es un fenómeno psicosocial que corresponde al ámbito de lo psicológico y lo social como parte de las imágenes, los signos y las representaciones sociales que compartimos, ahí donde la identidad como repertorios culturales (Giménez, 1995) no es más que el lado subjetivo o intersubjetivo de la cultura que se interioriza.

Así, particularmente, *la construcción genérica*, obedece a una percepción elaborada de imágenes compartidas y organizadas por códigos que encarnan la propia identidad en un proceso de constante transformación en el que dichos códigos también se van modificando. Como señala Serret (2001), se construyen identidades imaginarias que representan el lugar de encuentro entre la auto percepción y la percepción social que una persona, o incluso un colectivo, consigue de sí mismo en los distintos espacios o lugares desde donde se constituye, a partir de los diversos agentes de socialización como la familia, la escuela y demás grupos sociales de referencia (Giddens, 2006).

Las condiciones o estándares de calidad de vida aceptables para las personas en el curso de su acontecer cotidiano en términos sociales, ecológicos y humanos (Bosch, et al., 2005, en Carrasco, 2016) definen lo que puede entenderse como *la sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia* de las mujeres (Balbo, 1978) en los denominados espacios doméstico y extradoméstico desde los cuales construyen gran parte de sus procesos identitarios.

Sus historias no son solo un asunto de objetividad, sino y sobre todo de la manifestación subjetiva de la que son capaces las personas. Esta es una frontera desde donde lo que contamos representa no precisamente lo acontecido, sino lo que construimos

sobre aquello que ocurrió. Es una representación cercana a la experiencia humana cuya interpretación resulta difícil de abordar por métodos y técnicas cuantitativas. Al tratarse de un estudio que aborda marcas subjetivas, y prácticas de sentido de las participantes, éste difícilmente podría realizarse por otros métodos y técnicas que no sean de orden cualitativo (Ito y Vargas, 2005).

Por ello, la presente investigación requirió un acercamiento personalizado y mediado por reflexiones de carácter biográfico, a través de entrevistas en profundidad y reportes autobiográficos, haciendo factible la mirada cualitativa como opción paradigmática, adecuada para abordar los relatos de las participantes con la finalidad de dar cuenta de sus modos de ver y habitar el mundo.

Por lo tanto, en este capítulo, se intentó dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo construyen subjetivamente sus identidades las académicas-participantes, desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral, en el Caso de la UJED?

De acuerdo con los objetivos específicos (Ver Tabla 2), y a partir del acercamiento a las experiencias de 15 docentes-investigadoras de la UJED, mediante un sistema categorial desarrollado en el presente capítulo, se intentó dar respuesta a la pregunta de investigación.

De esta forma, se pudieron identificar y sistematizar aspectos vinculados a los perfiles de las participantes como parte de su desarrollo profesional-laboral y socio-personal; se elaboraron las semblanzas y líneas de vida de cada una de ellas a manera de síntesis de sus transcurso biográficos (Sautu, 2004, en Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008); se llevó a cabo el análisis categorial (y subcategorial), en más de 160 citas, a partir de tres ejes o dimensiones analíticas derivadas de los elementos teórico-conceptuales incluidos en el marco teórico (aparato crítico). Los ejes analíticos correspondientes se denominaron: Identidades Culturales Compartidas, Construcción genérica, y Sostenibilidad de la vida frente a la Doble presencia. Dentro de estos ejes se ubicaron cinco categorías construidas para realizar el análisis de los relatos de las académicas. Las narraciones tomadas en cuenta aluden a las categorías que fueron nombradas como: Formación Académica, Espacio Laboral Universitario, Diversificación de Identidades y Roles, Compatibilidad Familia-Trabajo y Salud-Autocuidado. Estas categorías contemplaron, a su vez, otros niveles subcategoriales con la finalidad de profundizar en el análisis.

Tabla 2*Pregunta de Investigación y Objetivos Específicos.*

Pregunta de Investigación	Objetivos Específicos
¿Cómo construyen subjetivamente sus identidades académicas-investigadoras en la UJED, desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral?	1. Conocer el proceso de formación universitario de las participantes y su impacto en la carrera laboral universitaria.
	2. Indagar el proceso de construcción de la carrera laboral de las académicas, en relación a su desarrollo en la Universidad.
	3. Explorar los cambios identitarios que han experimentado las participantes como académicas en los ámbitos de su vida familiar y personal y sus repercusiones en la carrera laboral.
	4. Identificar las estrategias empleadas por las académicas para hacer sostenible sus proyectos de vida personal y familia en relación al desarrollo de la carrera laboral.
	5. Identificar las condiciones de salud y autocuidado en las que las académicas han vivido su desarrollo personal, familiar y laboral

El análisis de los resultados expuestos en el capítulo es un acercamiento e interpretación de carácter teórico-empírico a la luz de la literatura consultada. En la Tabla 3 se pueden apreciar las relaciones que se establecieron entre los ejes analíticos, las categorías, los niveles subcategoriales y los elementos de orden teórico-conceptual.

Tabla 3*Ejes Analíticos, Categorías, Niveles Subcategoriales y Elementos Teórico-Conceptuales.*

Ejes Analíticos	Categorías	Niveles Subcategoriales	Elementos teórico-conceptuales
Identidades Culturales Compartidas	Formación Académica	-Figuras Familiares Influyentes. -Mentoría Académica	Capítulos II. Cultura, Identidad y Género. -Repertorios culturales. -Identidad personal. -Identidad Social. -Identidad de Género. -Cultura de Género y Sexismo. -Evolución y Transformación de Roles y Estereotipos.
	Espacio Laboral Universitario	-Recursos Socio-personales -Capital Académico-Intelectual -Perfiles Deseables en la Academia - Amistad y Redes entre Pares.	
Construcción Genérica	Diversificación de Identidades y Roles	-Cautividad del Rol. - De la Ayuda a la Responsabilidad Compartida. -Visibilización del Rol de las Mujeres Académicas. -Derechos y Posicionamiento Laboral. -Querer ser-Deber ser.	
Sostenibilidad de la Vida frente a la Doble Presencia	Compatibilidad Familia-Trabajo	-Priorización de Rol(es). -Compatibilidad e Incompatibilidad Laboral con la Pareja. -Orientación hacia la Familia	Capítulo III. La Academia frente a los Dilemas de la Familia y el Trabajo. -Doble Presencia. - Conciliación.
	Salud-Autocuidado	-Estrés Multitareas. -Enfermedades y Dolencias. -Soportes Psicológicos	-Sostenibilidad. -Ética del cuidado

Más allá de buscar respuestas simples a la pregunta y objetivos específicos que resultan de una complejidad mayor, importó entender quiénes son las académicas participantes, desde una inmersión a sus mundos de vida; quiénes han sido desde el momento en el que optaron por una formación universitaria como marcas de su entrada al mundo de la academia, quiénes son y quiénes han sido como académicas universitarias, cómo han sido sus procesos de formación de posgrado en el contexto de la universidad y sus proyectos personales, cómo han podido sostener la vida (“espacio privado”), dada su imbricación al desarrollo de la carrera laboral (“espacio público”); cómo han vivido esta opción de carrera en la Universidad; y cómo han podido sostenerse frente al fenómeno de la doble presencia dadas sus implicaciones de carácter estructural y subjetivas.

Si bien es cierto que, a nivel nacional existen diversas investigaciones que se han encargado de abordar temas relacionados con el acontecer de mujeres académicas universitarias, temática que se desarrolla en este trabajo, en Durango aún son escasos los estudios cualitativos acerca de la situación de este sector de mujeres.

Las investigaciones que se han realizado en la Universidad responden a enfoques distintos al de este trabajo, tal como puede contrastarse en las publicaciones correspondientes (cfr. Barragán, 2014; Barragán, Gallardo, & Northon, 2014; Pizarro & Barragán, 2011). Razón por la cual se considera que esta investigación provee de información valiosa acerca de la vida del grupo de académicas participantes desde el reconocimiento de la construcción de sus identidades; constituyendo así un referente para pensar y hacer consciencia de los cambios o transformaciones de orden socio-cultural-estructural- que hacen falta en la construcción de un sistema de vida más justo, gratificante y efectivo entre mujeres y hombres en el campo de la academia. Desde esa perspectiva es que adquiere sentido el interés de esta investigación centrada en el caso de la UJED.

Optar por una investigación cualitativa con mujeres académicas (Berríos, 2005) ha implicado un ejercicio de comprensión en torno a sus mundos de vida. Así, la fenomenología (Barbera, & Iniciarte, 2012; Gadamer, 2012), y el método biográfico (Blanco, 2012; Bertaux, 1980; Ferrarotti, 1988, 2011) posibilitaron el acercamiento a la comprensión de la experiencia subjetiva de las participantes como marco metódico; ya que, entender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias es un camino hacia

el proceso de interpretación de lo que la gente define como su mundo y su actuación en consecuencia. De ahí la importancia del método fenomenológico en su posibilidad exploratoria del significado de lo humano; es decir, qué es ser en el mundo y, en este caso, qué significa ser mujeres académicas universitarias en el contexto de sus mundos de vida y de sus entornos socioculturales.

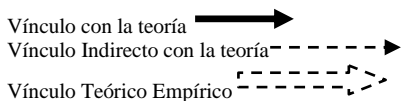
En tal sentido, este estudio representa una expresión cercana a la subjetividad de las participantes, en un ejercicio de contrastación entre los niveles de sustento teórico y empírico del que derivan los ejes analítico, que relacionan a las categorías y subcategorías consideradas para el análisis de resultados, tal como se muestran esquemáticamente en la Tabla 4 donde se ha intentado exponer sucintamente la estructura y articulación de cada una de las partes que integran este trabajo.

A propósito del mismo, en su calidad de tesis doctoral, cabe asumir su originalidad, no por lo novedoso del tema, quizás tampoco por su enfoque. En todo caso su presentación y el contexto en el que se inscribe sean lo que le impriman tal originalidad. Esa exigencia no debe paralizar a quien investiga, sobre todo si se obra con la confianza de haber hecho un trabajo honesto. El desafío en un proyecto de esta tesitura es la reflexión permanente y la puesta en evidencia del sentido en que éste puede ser considerado original (Boborino, 2008)

Tabla 4

Interrelación entre Interrogante y Objetivos, Niveles de Sustento Teórico y Empírico de la Investigación.

Pregunta y Objetivo General				
<i>¿Cómo construyen subjetivamente sus identidades académicas-investigadoras en la UJED, desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral?</i>				
Comprender la construcción subjetiva de las identidades de las académicas participantes desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral en el Caso de la UJED.				
Objetivos Específicos	Nivel de Sustento Teórico-Conceptual	Nivel de Sustento Empírico	Categorías	Niveles Subcategoriales
	↓	↓	↓	↓
	Elementos Conceptuales	Ejes Analíticos	Categorías	Niveles Subcategoriales
1. Conocer el proceso de formación universitario de las participantes y su impacto en la carrera laboral universitaria.	Capítulos II. Cultura, Identidad y Género.	Identidades Culturales Compartidas	<i>Formación Académica.</i>	-Figuras Familiares Influyentes. -Mentoría Académica
2. Indagar el proceso de construcción de la carrera laboral de las académicas, en relación a su desarrollo en la Universidad.	-Repertorios culturales. -Identidad personal. -Identidad Social. -Identidad de Género. -Cultura de Género y Sexismo. -Evolución y Transformación de Roles y Estereotipos.			<i>Espacio Laboral Universitario</i>	-Recursos Socio-personales -Capital Académico-Intelectual -Perfiles Deseables en la Academia - Amistad y Redes entre Pares.
3. Explorar los cambios identitarios que han experimentado las participantes como académicas en los ámbitos de su vida familiar y personal y sus repercusiones en la carrera laboral.		Construcción Genérica.	<i>Diversificación de Identidades y Roles</i>	-Cautividad del Rol. - De la Ayuda a la Responsabilidad Compartida. -Visibilización del Rol de las Mujeres Académicas. -Derechos y Posicionamiento Laboral. -Querer ser-Deber ser
4. Identificar las estrategias empleadas por las académicas para hacer sostenible sus proyectos de vida personal y familia en relación al desarrollo de su carrera laboral.	Capítulo III. La Academia frente a los Dilemas de la Familia y el Trabajo.	Sostenibilidad de la Vida frente a la Doble Presencia	<i>Compatibilidad Familia-Trabajo.</i>	-Priorización de Roles. -Compatibilidad e Incompatibilidad Laboral con la Pareja. -Orientación hacia la Familia
5. Reconocer las condiciones de salud y autocuidado en las que las académicas han vivido su desarrollo personal, familiar y laboral.	-Doble Presencia. - Conciliación. -Sostenibilidad. -Ética del cuidado			<i>Salud-Autocuidado.</i>	-Estrés Multitareas. -Enfermedades y Dolencias. -Soportes Psicológico



5.1 Los perfiles de las académicas

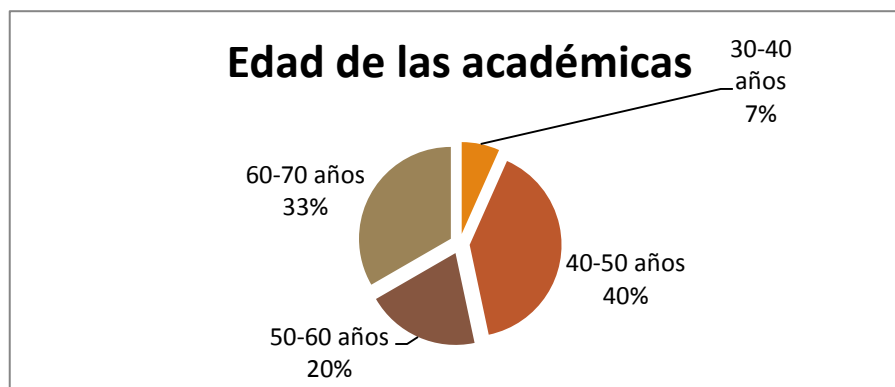
La investigación, como se ha dicho, se ubicó en el contexto la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) como lugar de estudio. Se delimitó la institución en particular considerando el padrón de mujeres académicas de tiempo completo (PTC) que cuentan con perfil PRODEP en la Universidad; es decir, dedicadas a la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión académica, criterios tomados en cuenta por la Secretaría de Educación Pública a nivel federal para otorgar la distinción. La población académica con ese perfil, dada su contratación como personal académico de tiempo completo para desarrollar una jornada laboral de 36 horas a la semana en la UJED representa únicamente un total de 208 académicos(as); de cuya población 96 son mujeres y 112, hombres.

En el estudio aceptaron participar 15 académicas quienes, bajo consentimiento informado (Anexo 1), accedieron a ser entrevistadas para abordar significativos de su vida personal-familiar y de carrera académico-laboral en la Universidad. Se consideraron algunas características de orden profesional-laboral y socio-personal en la construcción del perfil de cada una de ellas, incluida una breve semblanza y una representación gráfica de sus trayectos biográficos expresados como línea de vida (Leclerc-Olive, 1999; Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008).

5.1.1 Características del desarrollo profesional-laboral de las participantes

La edad promedio del personal docente, mujeres y hombres de tiempo completo (PTC) en la UJED rebasa actualmente los 50 años. Entre las académicas participantes, al momento de ser entrevistadas, 5 de ellas tenían entre 60 y 63 años de edad; 3, entre 57 y 54 años; 6 entre 40 y 50 años; la más joven de ellas, 34 años de edad.

Gráfica 10



Se trata de mujeres académicas con formación universitaria en diversas áreas: 3 en Enfermería, 1 en Trabajo Social, 2 en Psicología, 1 en Medicina, 1 en Sociología, 2 en Derecho, 1 en Canto Operístico, 2 en Química, 1 en Biología y 1 en Matemáticas. A nivel de estudios de posgrado, todas cuentan por lo menos con 1 maestría; 3 cursaron 2 maestrías; 9 tienen grado de Doctoras en diversas áreas de formación: 2 en Educación, 1 en Administración, 1 en Derecho, 1 en Estudios Feministas, 1 en Ciencias Médicas, 2 en Salud Pública y 1 en Ciencias, con especialidad en Bioquímica; 3 de ellas cursan actualmente un doctorado en disciplinas afines a las Ciencias Sociales. Del total de entrevistadas, solo 4 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras en el Nivel 1.

La mayoría estudiaron en Universidades Públicas Nacionales, dos de ellas también adquirieron parte de su formación de posgrado en Universidades extranjeras. Las áreas en las que se han ido especializando son: Educación y Humanidades, Género, Derecho e Historia, Administración y Recursos Humanos, Familia y Violencia de Género, Filosofía, Epistemología y Psicología Social, Desarrollo Comunitario y Neurodesarrollo, Salud Pública, Bioquímica, Administración y Educación Superior, Matemáticas, Educación y Tecnología, Arte y Música, Cuidado de la Salud, Investigación Educativa, así como Ciencia Jurídica y Derechos Humanos.

Las participantes tienen, en promedio, 21.2 años de experiencia en docencia, prácticamente el mismo número de años que llevan trabajando en la UJED (20.5 años), 15.2 años como profesoras de tiempo completo y 13.2 años realizando investigación.

Algunas de ellas esperaron, cuando menos, cinco años para obtener una plaza de tiempo completo y 7.3 años para iniciarse en el campo de la investigación. La mayoría tuvieron que esperar entre 10 y 20 años para obtener una plaza de tiempo completo aunque comenzaron su labor de investigación años atrás. En la Tabla 3 se pueden apreciar con detalle estos y otros aspectos específicos del Perfil de Trayectoria Académica de cada participante.

Tabla 5

Perfil de Trayectoria Académica de las participantes

SEUDÓNIMO EDAD/LUGAR DE NACIMIENTO	TIPO DE IES DONDE SE FORMARON Y ÁREA(S) DE CONOCIMIENTO	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO	RECONOCIMIENTO SNI	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	ANTIGÜEDAD PTC	AÑOS EXPERIENCIA INVESTIGACIÓN	ANTIGÜEDAD EN LA UJED
Karen 34 años/Veracruz	PÚBLICA ESTATAL Educación y Humanidades	Psicología	Psicología Educativa	Estudiante	....	12 años	8 años	10 años	9 años
Cristina 62 años/ Durango	PÚBLICAS NACIONAL E INTERNACIONAL Género, Derecho e Historia	Derecho	Historia; Derecho Laboral	Investigaciones Feministas	SNI Nivel I	20 años	10 años	8 años	21 años
Sol 63 años/ Durango	PÚBLICAS NACIONAL, ESTATAL Administración de Recursos Humanos, de la Educación; Estudios de género.	Psicología	Psicoterapia humanística	-----	.....	38 años	34 años	10 años	38 años
Elvira 48 años/ Durango	PÚBLICAS ESTATAL Y NACIONAL Familia y violencia de género.	Trabajo Social	Investigación Educativa; Terapia Familiar	Estudiante	.....	23 años	14 años	20 años	23 años
Josefina 57 años/ México, D.F	PÚBLICAS NACIONAL y ESTATAL Filosofía, epistemología y psicología social	Sociología	Filosofía	Ciencias Médicas	.....	24 años	24 años	27 años	24 años
Clarissa 62 años/ Durango	PÚBLICAS NACIONAL Investigación Comunitaria, Neurodesarrollo.	Enfermería	Salud Publica	Salud Pública	.....	30 años	16 años	16 años	16 años
Carlota 54 años/ Durango	PÚBLICAS NACIONAL Salud pública.	Medicina General	Administración Hospitalaria	Saludo Pública	.....	16 años	18 años	28 años	28 años
María 46 años/Hidalgo	PÚBLICAS NACIONAL Bioquímica y salud	Química	Ciencias	Ciencias (Especialidad en Bioquímica)	SNI Nivel I	13 años	10 años	25 años	10 años
Andrea 63 años/Durango	PÚBLICAS NACIONAL Administración, educación superior, estudios de género.	Ingeniería Química	Administración	Administración	....	35 años	15 años	15 años	34 años
Hipatía 48 años/Durango	PÚBLICAS NACIONAL Matemáticas, educación, y tecnología	Matemáticas	Investigación Educativa	Educación Internacional	SNI Nivel I	28 años	15 años	10 años	28 años
Emma 43 años/México, D.F	PÚBLICA NACIONAL E INTERNACIONAL Arte y música	Canto	Artes Músico- Dramáticas	-----	.....	12 años	8 años	6 años	8 años
Nora 43 año/ Durango	PÚBLICAS NACIONAL Enfermedades crónico degenerativas	Enfermería	Enfermería	Salud Publica	.....	16 años	16 años	16 años	16 años
Anna 57 años/Durango	PÚBLICAS NACIONAL Investigación Educativa	Biología	Ecología	Ciencias de la Educación y Humanidades	.....	32 años	15 años	15 años	27 años
Elisabeth 40 años/Durango	PÚBLICA ESTATAL Jurídica y Derechos Humanos	Derecho	Derecho	Derecho	SNI Nivel I	15 años	2 y medio años como PTC y dedicada a la investigación		10 años
Margarita 60 años/Durango	PÚBLICAS NACIONAL Cuidado de la salud	Enfermería,	Educación; Ciencias de la enfermería	-----	.....	21 años	16 años	10 años	21 años

Construcción propia a partir de las entrevistas en profundidad y fichas autobiográficas de las participantes.

Formarse en instituciones de educación superior a nivel nacional, e incluso internacional, significó haber estudiado en programas de calidad, y ha sido un recurso que les ha permitido posicionarse en la Universidad, así como mejorar económicamente al tener acceso a becas al desempeño académico, lograr mayor estabilidad laboral dada su contratación de tiempo completo con los derechos, así como las obligaciones que esto implica contractualmente hablando. Es decir, una base, un sueldo fijo, un nivel tabular en función de sus grados académicos, así como el reconocimiento del perfil deseable (PRODEP), incluso para algunas haber ingresado al SNI. Se puede decir, en términos generales, que mayor nivel educativo y experiencia en la Universidad les han dado más posibilidades para crecer académicamente, no obstante los diversos obstáculos y dificultades por los que cada una de ellas ha tenido que pasar para alcanzar la posición que hoy tienen en la Universidad.

5.1.2 Características del desarrollo socio-personal de las participantes

En lo que se refiere a los aspectos de carácter socio-personal y familiar, poco más de la mitad están casadas y viven con su pareja; cinco de ellas, se casaron con académicos que actualmente trabajan, o trabajaron en la universidad; tres lo hicieron con no académicos; tres han permanecido solteras, tres son divorciadas y una es viuda. De las 15 participantes, 12 tuvieron dos hijas(os) en promedio. Poco más de la mitad tiene hijos mayores de edad que estudiaron una carrera universitaria; algunas(os) aún se encuentran estudiando; cuatro de ellas ya son abuelas. La mayoría de las participantes son católicas, aunque no todas se asumen como practicantes; cuatro no profesan religión alguna (Ver Tabla 4).

En un esfuerzo por sintetizar la trayectoria académico-laboral y socio-personal de las participantes, se concentraron ambos perfiles con la finalidad de mostrar un comparativo que muestra las similitudes y diferencias entre cada una de ellas según la edad, el estado civil, la ocupación de la pareja (si aplica el caso), el número y edad de las(os) hijos, el grado de formación académico actual, los estudios de posgrado en curso, los reconocimientos que sustentan, la antigüedad como profesoras de tiempo completo y en la institución donde laboran (Ver Tabla 5)

Tabla 6*Perfil sociopersonal de las participantes*

Seudónimo	Estado Civil	Ocupación de la pareja	Hijas(os)	Edad Hijas(os)	Nietos	Religión
Karen	Casada	Académico universitario PTC	-	-	-	Ninguna
Cristina	Viuda	-	1 hija/ 2 hijos	28, 32, 40 Años	3 nietos 6, 5, 2 y medio años	Católica practicante
Sol	Divorciada	-	2 hijos/ 1 hija	27, 36, 31 años	1 nieta 11 años	Católica practicante
Elvira	Casada	Ingeniero	2 hijos	20, 18 años	-	Católica no practicante
Josefina	Casada	Académico universitario PTC	1 hija/ 1 hijo	24 y 19 Años	-	Ninguna
Clarissa	Casada	Académico universitario PTC	2 hijas/ 1 hijo	38, 37 y 34 años	2 nietos 5 y 1 año	Católica practicante
Carlota	Casada	Académico PTC universitario jubilado	1 hija/ 1 hijo	17, 23 Años	1 nieto 2 años y 8 meses.	Ninguna
María	Soltera	Académico Universitario en otra institución	-	-	-	Católica no practicante
Andrea	Soltera	-	-	-	-	Católica no practicante
Hipatía	Casada	Académico universitario, hora semana mes	2 hijas	25, 20	-	Católica practicante
Emma	Soltera	-	1 hijo	6 años	-	Católica
Nora	Casada	Ingeniero. Trabaja en un centro cultural/ desarrollo de proyectos.	1 hija, 1 hijo	12, 14 Años	-	Católica practicante
Anna	Divorciada	-	1 hijo	20 años	-	Católica
Elisabeth	Casada	Abogado	2 hijas	11, 8 Años	-	Católica no practicante
Margarita	Soltera	-	1 hija	35 años	-	Católica practicante

Construcción propia a partir de las entrevistas en profundidad y fichas autobiográficas de las participantes.

Tabla 7

Cuadro comparativo de trayectoria personal-familiar/académico-laboral

(Participante) EDAD	Estado Civil/ Ocupación de la pareja	Hijos(os) (Edad)	Grado de Formación Académica Actual	Estudios que Cursa Actualmente.	Reconocimiento Sistema Nacional de Investigadoras	Antigüedad como PTC	Antigüedad en la UJED
Sol 63 años	Divorciada	2 hijos (27,36 años) 1 hija (31 años)	Maestría en Psicoterapia Humanística	-	.....	34 años	38 años
Andrea 63 años	Soltera	.....	Doctorado En Administración	-	.....	15 años	34 años
Cristina 62 años	Viuda	1 hija (28 años) 2 hijos (32, 40 años)	Doctorado en Investigaciones Feministas	-	SNI Nivel I	10 años	21 años
Clarissa 62 años	Casada/ Académico universitario PTC	2 hijas(38,37 años) 1 hijo(34 años)	Doctorado en Salud Pública	-	-	16 años	16 años
Margarita 60 años	Soltera	1 hija (34 años)	Maestría en Educación/ Maestría en Ciencias de la Enfermería	-	-	16 años	21 años
Josefina 57 años	Casada/ Académico universitario PTC	1 hija (25 años) 1 hijo (19 años)	Doctorado en Salud Pública	-	-	24 años	24 años
Anna 57 años	Divorciada	1 hijo (20 años)	Doctorado en Ciencias de la Educación y Humanidades	En proceso de titulación de doctorado	-	15 años	27 años
Carlota 54 años	Casada/ Académico universitario jubilado	1 hija (17 años) 1 hijo (23 años)	Doctorado en Salud Pública	-	-	18 años	28 años
Elvira 48 años	Casada/ Ingeniero	2 hijos (20, 18 años)	Maestría en Investigación Educativa/ Maestría en Terapia Familiar	Estudiante de doctorado	-	14 años	23 años
Hipatía 48 años	Casada/ Académico universitario, hora semana mes	2 hijas (25, 20 años)	Doctorado en Educación Internacional	-	SNI Nivel I	15 años	28 años
María 46 años	Divorciada Académico universitario	-	Doctorado en Ciencias (Especialidad en Bioquímica)	-	SNI Nivel I	10 años	10 años
Emma 43 años	Soltera	1 hijo (6 años)	Maestría en Artes Músico- Dramáticas	-	-	8 años	8 años
Nora 43 años	Casada/ Ingeniero	1 hija (12 años) 1 hijo (14 años)	Doctorado en Salud Pública	-	-	16 años	16 años
Elisabeth 40 años	Casada/ Abogado	2 hijas (11, 8 años)	Doctorado en Derecho	-	SNI Nivel I	2 años y medio	10 años
Karen 34 años	Casada/ Académico universitario PTC	-	Maestría Psicología Educativa	Estudiante de doctorado	-	8 años	9 años

Construcción propia a partir de las entrevistas en profundidad y fichas autobiográficas.

5.2 Experiencias en temporalidades: Semblanzas y líneas de vida de las académicas

Las sociedades y su temporalidad están presentes en las diversas experiencias socioculturales donde se desarrollan las personas y los grupos a los que pertenecen para definir transursos biográficos (Sautu, 2004, en Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008). En ellas, los procesos identitarios (Giménez, 1995; Serret, 2001) se expresan al cabo de un entramado vivencial que acontece cotidianamente, articulado a las normas y valores social y culturalmente establecidos, ahí donde el tiempo aparece como una dimensión necesaria para la comprensión de los múltiples cambios que conforman los trayectos de las personas.

En tal sentido, las semblanzas y líneas de vida que se elaboraron para cada una de las participantes han pretendido revelar trazos biográficos de aquellos sucesos que han marcado sus vidas en el acontecer personal-familiar y laboral mediante una representación gráfica de ese transcurso en décadas. Acontecimientos que entramados, de acuerdo con Leclerc-Olive (2009), permiten observar un tiempo estructurado proyectándose a partir de los relatos que se inscriben dentro de las categorías y subcategorías definidas empíricamente e interpretadas a la luz de los ejes analíticos abordados más adelante en este mismo capítulo, con la finalidad de entender el sentido de la construcción subjetiva de las identidades de las participantes.

Sus semblanzas, en correspondencia con sus líneas de vida, dan cuenta de los cambios acontecidos en sus biografías. En una relación histórica y social como señala Alcañiz (2008), las etapas de la vida incluidas en la biografía aparecen *prescritas y genderizadas*. Así el curso de vida de las mujeres en contraposición con el de los varones-institucionalizado en el contexto del trabajo remunerado- el de las mujeres ha respondido por mucho tiempo a la institucionalización desde el matrimonio y la maternidad (Charles & Harris, 2007 en Alcañiz, 2008).

No obstante, cabe mencionar, hoy se aprecia una des-estandarización de ese curso vital en las biografías de estas mujeres. Responde a la emergencia de las denominadas biografías electivas (en transición) que están sustituyendo a las biografías programadas (tradicionales) (Charles & Harris, 2007, en Alcañiz, 2008), en un contexto donde el rol del hombre continua como cabeza de la familia.

Los cambios biográficos, o en desinstitucionalización, han obedecido a cambios de orden estructural-económico que han estado ocurriendo (Alcañiz, 2008) - *en menor medida aquellos de orden subjetivo-*, el apunte es propio. La aparición de las biografías electivas, por el incremento del número de mujeres en el mercado laboral, supone esas rupturas biográficas aún en función del sexo.

En tanto que las semblanzas y las líneas de vida hacen referencia a la distribución temporal de los acontecimientos en la trayectoria vital (Alcañiz, 2008) éstos últimos informan sobre los sucesos más importantes en la vida de las personas en sociedad. Los acontecimientos no son estáticos, por el contrario están relacionados con los cambios sociales e históricos que han ido adquiriendo diversa magnitud y ritmo según su tiempo. De esa forma es como se pueden leer las semblanzas y las líneas de vida de cada participante en sus breves biografías, así como en los repastos gráficos de esas trayectorias.

Karen

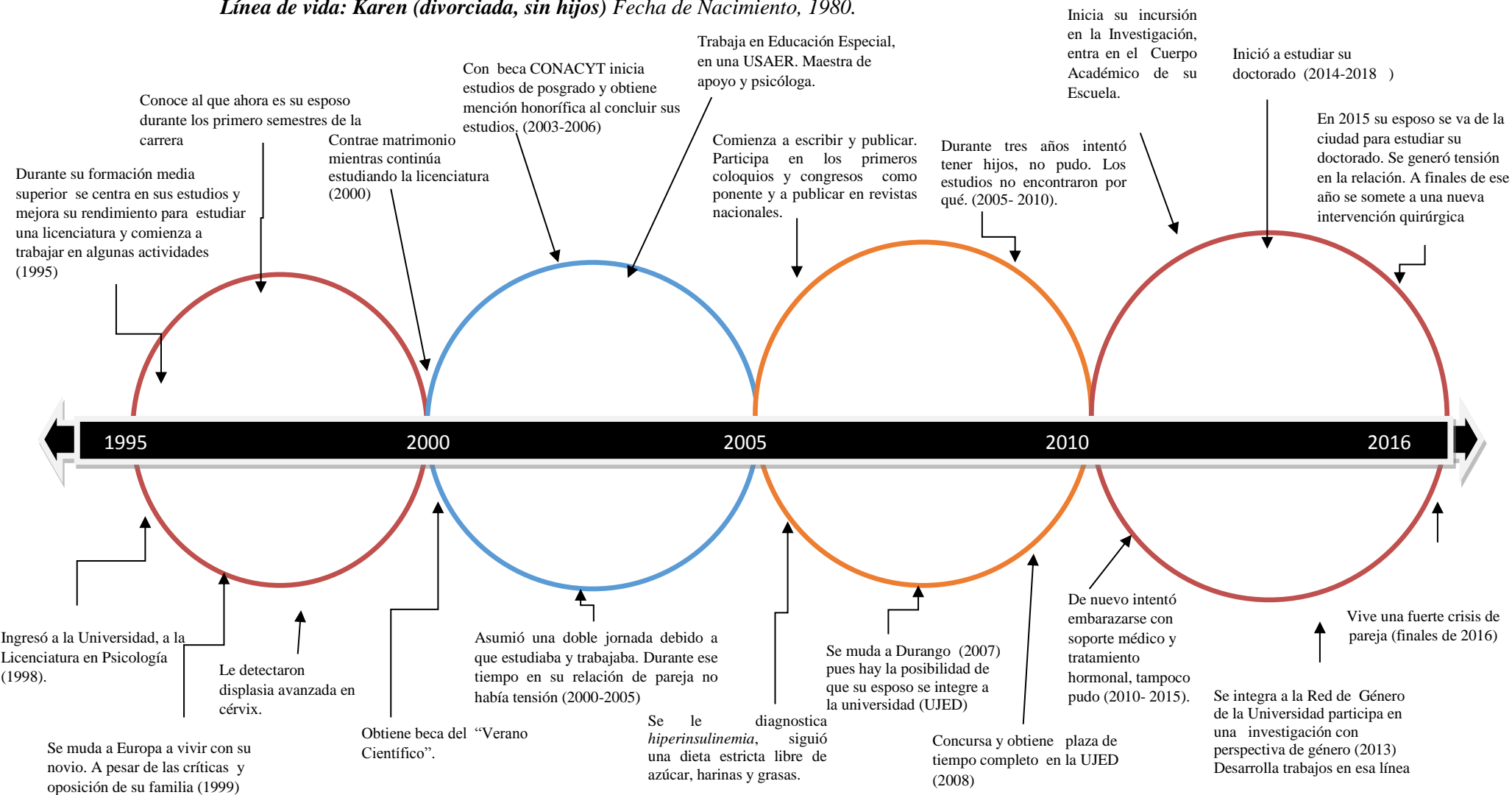
Nació en 1980. Sus padres la llevaron a vivir a la capital de un estado al sureste de México. Su madre, de profesión psicóloga, se desempeñó como jefa de un Departamento en la Secretaría de Educación. La madre de Karen tuvo remordimientos por no cuidar de ella y de su hermano debido a su trabajo. Esto provocó tensiones con su esposo, aunado a que la madre de Karen tenía mejor sueldo que su padre. Éste había participado en los mítines del 68' en la UNAM. Él había estudiado diseño y una especialidad en Inglaterra. Alguna vez tuvo una plaza de investigador que perdió cuando intentó crear un sindicato. Con su liquidación, el padre de Karen instaló una carpintería junto a la casa donde vivían. Karen recuerda una infancia complicada al sufrir "neurosis infantil". En la primaria fue una niña aislada. La secundaria la cursó en una escuela pública donde tuvo muchas amistades y un rendimiento escolar apenas regular. Ya en la preparatoria mejoró académicamente. Se interesó por las artes y el deporte, trabajó como guía en un museo de ciencia, como instructora de arte para niños y en una agencia de ecoturismo (1995). Más tarde ingresó a la Universidad para estudiar Psicología, como lo había hecho su madre (1998).

Durante los primeros semestres de su carrera, Karen conoció a su esposo. Viajó a Europa con él, pese a las críticas de su familia. Su hermano la tachó de tonta; su madre le dijo que "estaba cometiendo un error", que se iba a embarazar y a truncar su carrera. No obstante, sabía que contaba con el apoyo de ella. Su padre le recortó la manutención que le daba y le dejó de hablar (1999).

A Karen le detectaron una displasia avanzada en cérvix que podía convertirse en cáncer. La intervinieron quirúrgicamente y tuvo que seguir un tratamiento riguroso por un año. Contrajo matrimonio por el civil y continuó sus estudios de licenciatura (2000). Se graduó con el mejor promedio de su generación (2003). Ese mismo año obtuvo una beca para asistir a un "Verano Científico" en la UNAM, luego consiguió una beca CONACYT para estudiar una maestría, misma en la que obtuvo mención honorífica (2003-2006).

Mientras estudiaba en la Universidad, consiguió un trabajo en Educación Especial como maestra de apoyo psicológico. Esto significó para Karen asumir una doble jornada. Durante ese tiempo, su relación de pareja fue “*muy estable*” (2000-2005). Pudo escribir y publicar en algunas revistas nacionales a partir de su participación en coloquios y congresos. A Karen le diagnosticaron hiperinsulinemia por lo que tuvo que seguir una dieta libre de azúcar, harinas y grasas. En 2007, se mudó a otro estado con su esposo quien había conseguido una plaza de tiempo. Ella dejó su trabajo y se fue con él. Les tocó vivir la ola de violencia que prevalecía en el estado (balaceras, decapitados, secuestros, narcofosas, narcopolicias, etc.). Su nueva residencia le resultó muy conservadora, machista y violenta. Cuenta que, “(...) me encontré por primera vez en la vida con limitaciones por el hecho de ser mujer (...) discriminada por no estar casada por la iglesia; señalada por no tener hijos (...)”. Karen concursó por una plaza de tiempo completo en la misma unidad académica que su esposo (2008). Dentro de sus proyectos personales contemplaba tener hijos; durante tres años lo intentaron pero no lo lograron. Los estudios a los que se sometieron ambos no encontraron la causa del problema de infertilidad (2005-2010). Cuando obtuvo su plaza como profesora de tiempo completo comenzó a impartir clases. Intentó embarazarse nuevamente bajo asistencia y tratamiento médico, pero una vez más no le fue posible. Al integrarse al Cuerpo Académico de su escuela, incursionó formalmente en la investigación dentro de la UJED; participó en el sistema de becas al desempeño académico y obtuvo el perfil PROMEP (hoy PRODEP). Se integró al Observatorio de Violencia de Género de la Universidad y comenzó a participar en una investigación con perspectiva de género (2013). Obtuvo una beca PRODEP para estudiar el doctorado (2014- a la fecha). Su esposo comenzó sus estudios de doctorado un año después que ella. Se generó tensión en la relación. Ella se quedó sola en casa. En ese mismo año, se sometió a una nueva intervención ginecológica (2015), no se pudo embarazar. Actualmente está divorciada y vive sola.

Línea de vida: Karen (divorciada, sin hijos) Fecha de Nacimiento, 1980.



Elección de Profesión y Formación Académica

Inicia estudios de posgrado a los 23 años

Sostenibilidad de la vida /Doble Presencia

Es posible que a los 38 años obtenga su título de Doctora

Momentos de vida

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Hija/ Estudiante)

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Esposa Académica)

Construcción de Carrera Académica Laboral en la UJED a la fecha

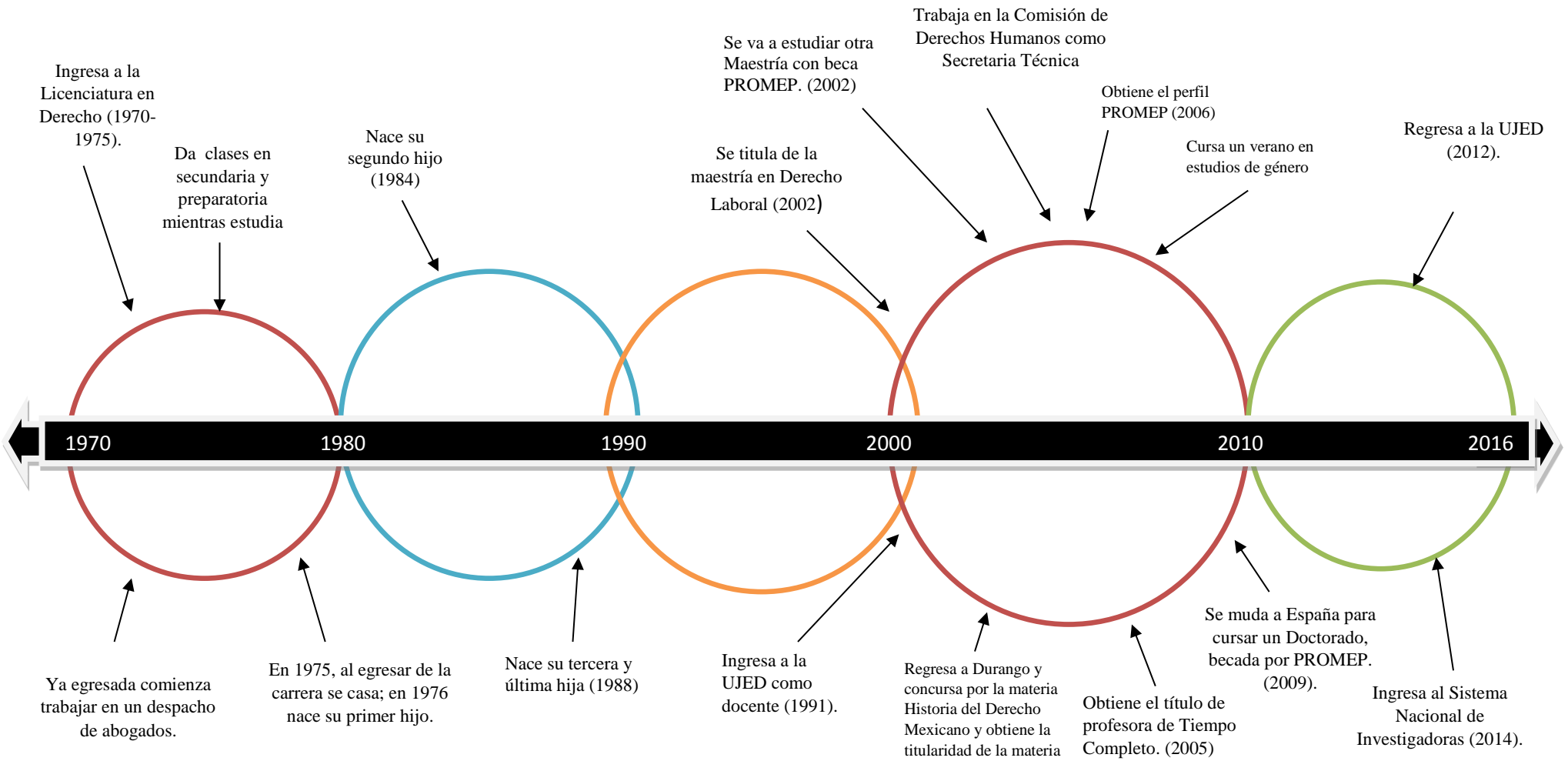
Cristina

Nació en 1953 en el seno de una familia muy tradicional de 10 hermanos, incluida ella. Tenía el deseo de estudiar una licenciatura en historia pero debido a cuestiones familiares y económicas no pudo ingresar a esa carrera. Recuerda que, “(...) mis hermanos hombres estaban fuera estudiando sus carreras, y mi papá me dijo que yo debía estudiar aquí, me hubiera gustado irme a (otro estado) a estudiar la licenciatura en historia, pero me quedé aquí y estudié la carrera de derecho (...)” (1970-1975). Recuerda que en ese tiempo aún se consideraba una carrera para varones. Durante sus estudios comenzó a dar clases en secundaria y preparatoria (Historia de México e Historia del Derecho).

Contrajo matrimonio en 1975, recién egresó de la licenciatura. Comenzó a litigar en un despacho de abogados. Entonces supo lo que significaba sentirse discriminada, “(...) cuando estaba embarazada una vez salí a notificar un oficio y el notificador me dijo ‘bueno y usted qué no tiene quién la mantenga’ y así como aparte viéndome como despreciativo porque ya se me notaba el embarazo”. Tuvo a su primer hijo a los 22 años de edad (1976). Por cuestiones de trabajo del esposo se mudaron a otra ciudad. Ahí permanecieron por 14 años. (1977 -1991). En 1984 nació su segundo hijo y cuatro años más tarde, su única hija (1988). Ingresó a una Maestría en Derecho Laboral. Terminó de estudiar la maestría y se regresó a su estado natal. Entró a la UJED como docente (1991). Se tituló de su primera maestría en 2002. En ese año obtuvo una beca para estudiar una Maestría en Historia del Derecho Mexicano. Concurrió por una materia en Historia del Derecho Mexicano y obtuvo la titularidad. Trabajó en Derechos Humanos en la división de apoyo a mujeres. Obtuvo su plaza como profesora de tiempo completo en 2005. Un año más tarde, obtuvo su perfil PROMEP (2006). En el Colegio de México, y apoyada por su universidad, realizó un curso de verano en estudios de género.

Obtuvo una nueva beca PROMEP y se mudó a Europa por seis años para cursa su Doctorado y se tituló en 2009, “(...) para entonces mi situación familiar había cambiado, mis hijos mayores ya no vivían con nosotras (mi hija y yo), uno porque se independizó y el otro porque estudiaba fuera, y yo estaba separada de mi esposo. Así es que me llevé a mi hija menor (...)”. Cuando regresó del doctorado, se integró a uno de los institutos de investigación en la UJED. Le interesaban los estudios de género dirigidos hacia la historia de las mujeres. En enero de 2014 participó por primera vez en la convocatoria del SNI. En septiembre de ese mismo año se integró a dicho padrón. “(...) Actualmente, soy viuda, tengo cuatro nietos y me siento muy agradecida con la vida por todo lo que tengo (...) Espero conservar mi distinción del Sistema Nacional de Investigadoras Nivel 1 y terminar de revisar mi tesis de maestría para que se publique como libro (...)”.

Línea de vida: Cristina viuda, una hija y dos hijos) Fecha de Nacimiento, 1953.



Elección de Profesión y Formación Académica

Construcción de Carrera Laboral Académica (Profesora TC/Estudiante)

Momentos de vida

A los 22 años tiene su primer hijo

Inicia estudios de posgrado a los 27 años

A los 56 años obtiene su título de Doctora

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Madre/ Esposa)

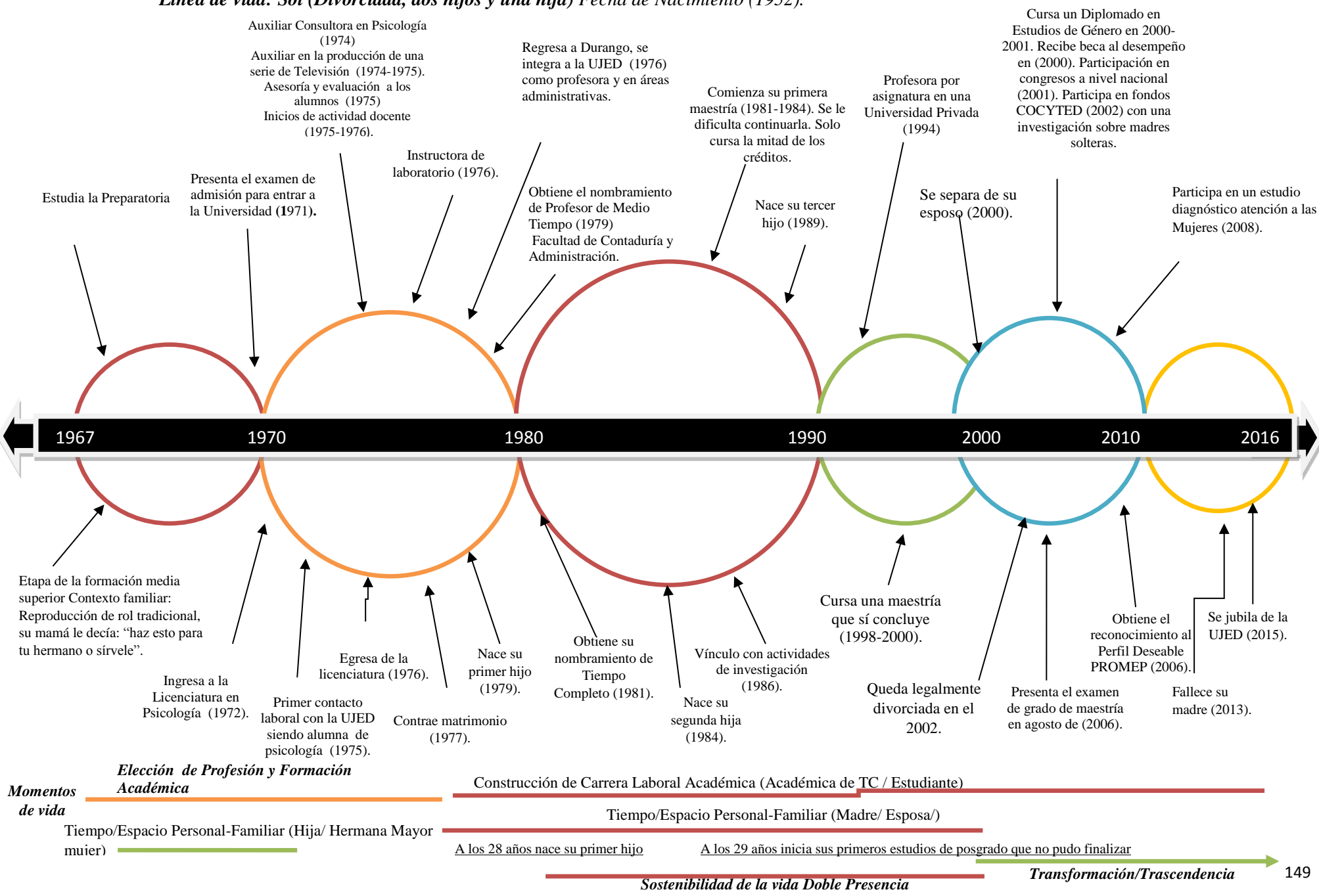
Transformación/Trascendencia (Académica TC/ Mujer)

Sostenibilidad /Doble Presencia

Sol

Nació en 1952. Desde su niñez y adolescencia se vio obligada a reproducir un rol muy tradicional por ser la mayor de sus hermanas y mujer frente a sus hermanos varones. Su madre le decía “haz esto para tu hermano o sírvele” y se enfrentó a los mandatos sociales que la obligaron a hacerse cargo de las tareas domésticas. Su familia tenía la intención de que Sol estudiara una carrera corta en comercio (secretaria) que era “lo aceptado para las mujeres” de entonces. Sin embargo, entró a la Preparatoria, marcada por la discriminación de género, “(...) Algunos destacados maestros no eran partidarios de que estudiaran las mujeres y ridiculizaban la presencia de nosotras en clase, solicitando que diéramos la clase diaria, pasáramos al pizarrón, etc. Enfrentándonos a discursos como ‘que se vayan a aprender a hacer tortillas en lugar de estar aquí, las mujeres no sirven para nada (...). Al finalizar la preparatoria, Sol se fue a estudiar Psicología a la UNAM. En 1971 presentó su examen e ingresó en 1972. Mientras estudiaba la carrera, trabajó como auxiliar en un despacho de Consultoría en Psicología Infantil (1974) y como auxiliar en la producción de una serie de Televisión Infantil (1974-1975), y asesorando a alumnos del laboratorio de la materia “Pensamiento y Lenguaje” en la Facultad de Psicología de la UNAM (1975). En ese mismo año obtuvo la titularidad de una materia en “Psicología Industrial” el Instituto Politécnico Nacional (Unidad Santo Tomás) (1975-1976). Su puso en contacto de nuevo con la UJED aun siendo estudiante (1975). Al terminar la licenciatura, Sol continuó como Técnica Académica Auxiliar de Laboratorios de la Facultad de Psicología de la UNAM (1976). Se regresó a Durango porque se iba a casar; se integró a la UJED a dar clase de Metodología de y de Psicología administrativa (finales de 1976). Se casó en 1977. Participó en la revisión de los Planes de Estudios de las carreras de Contaduría Pública y Licenciatura en Administración, así como en la Carrera Técnica de Trabajo Social (1978). Participó en Planeación y Desarrollo Académico de la UJED impartiendo cursos y talleres (de 1978 a 1981). En 1979 nació su primer hijo. En 1981 obtuvo su nombramiento como Profesora de Tiempo Completo en la UJED. Comenzó a estudiar una maestría pero se le dificultó continuarla debido a la carga de trabajo que sus roles le implicaban (académica, estudiante de maestría, madre y esposa). Solo pudo cursar la mitad de los créditos de esa maestría. En 1984 nació su hija. Comenzó a vincularse con la investigación en la UJED trabajando como encargada de la Coordinación de la Unidad de Apoyo a la Investigación en la Unidad Académica a la que estaba adscrita (1986). En 1989 nació su tercer y último hijo. Adicional al trabajo de la UJED, impartía clases en una Universidad privada (1994) donde cursó y terminó una maestría (1998-2000). Con su grado, comenzó a recibir los beneficios de las becas al desempeño (2000). Cursó un Diplomado en Estudios de Género (2000-2001) y comenzó a participar con ponencias en congresos a nivel nacional (2001). Participó en el concurso de fondos COCYTED con una investigación de género (2002), junto con una compañera profesora y una alumna de la facultad. Dos años antes se había separado de su esposo (2000) y se divorció legalmente en 2002. Sol presentó su examen de grado de la maestría en agosto de 2006. Ese mismo año obtuvo el perfil PROMEP. El menor de sus hijos era un adolescente. Ella participó en un estudio sobre Atención a las Mujeres (2008). En 2013 falleció su madre; en 2015 Sol se jubiló después de 38 años de servicio en la UJED.

Línea de vida: Sol (Divorciada, dos hijos y una hija) Fecha de Nacimiento (1952).



Elvira

Nació en 1967. Fue la tercera de 9 hermanos, seis mujeres y tres hombres. Sus padres se dedicaban al comercio. Cuando Elvira terminó la secundaria quería continuar estudiando la preparatoria, su madre no se oponía; ya que ella era quién le ayudaba en la tienda que tenían. Su padre la apoyó para que se fuera a estudiar, “(...) su argumento ante mi madre fue que él (mi papá) siempre apoyaría a sus hijas para que siguieran estudiando, para que se valieran por sí mismas y a la larga no tuvieran que depender de ningún hombre” (...).”

Elvira estudió la preparatoria y luego ingresó a la UJED a la licenciatura (1984 a 1988): “(...) cuando yo llego aquí es cuando inicia precisamente la licenciatura (...) cambia de nivel técnico a nivel licenciatura (...)”. Participó en un proyecto de investigación en una institución pública y se quedó trabajando ahí por un tiempo: “(...) por recomendación de aquí mismo de la Directora de la Escuela, ya estaba yo haciendo servicio social en una institución durante 6 meses, con beca (...)”. La invitaron a quedarse por los resultados que había presentado en su informe, “(...) Trabajé ahí durante 2 años más (...)”. En ese tiempo, Elvira cubrió una sustitución como maestra de medio tiempo y se quedó finalmente a trabajar como profesora: “(...) precisamente acabo de cumplir 24 años en la Facultad (...) te estoy hablando del 91(...) Como maestra de sustitución de medio tiempo y de hora-semana-mes, hasta el 98, hasta el 98 que tuve oportunidad de concursar una materia y es cuando me dan el nombramiento de maestra de medio tiempo (...)”.

En 1993, en la UJED se impartió una maestría en Administración de Instituciones Educativas. Elvira la cursó. En ese tiempo, se casó. Tuvo a su primer hijo en 1996 cuando concluyó la maestría. Sus dos hermanas menores estaban estudiando. Ambas dependían económicamente de Elvira. Vivían con ella y su esposo. Fueron quienes le ayudaron a cuidar a sus dos hijos.

Elvira se hizo cargo de la Jefatura de Posgrado en su facultada “(...) en el 98 que yo obtengo mi medio tiempo, en ese período, para entonces yo ya estaba casada, ya tenía un hijo (...) cuando me dan el medio tiempo, (...) La escuela cambia a rango de Facultad (...) en ese momento la directora busca quién puede dirigir esto (...) y, pues así como que dice “o sea, que te toca”, y yo decía “pues no sé de qué se trata pero pues adelante, adelante”. Yo recuerdo que en ese momento le dije (a la directora), le dije, “pero yo tengo en mis planes volverme a embarazar, yo tengo en mis planes hacer otras cosas. Mi hijo está chiquito, esto requiere mucho esfuerzo, es un nuevo programa, hay que impulsarlo, hay que trabajar, hay que darlo a conocer y hay que, pues así”, y así me tocó, así me tocó, ser eeh, impulsar este programa (...)”.

La carga de trabajo se incrementó para Elvira con la administración del posgrado, con un bebé pequeño y otro por nacer. Su segundo hijo nació en 1998. Ella debía preparar su tesis de grado. La llegada de un segundo hijo y el trabajo de medio tiempo en la facultad, la formación continua e ininterrumpida en la institución, algunos viajes para asesoría, la asistencia a congresos, así como la titulación de la maestría eran parte de los compromisos que debía sacar adelante. Elvira cuenta que su esposo no estuvo presente cuando ella concluyó la maestría, cuenta que él “nunca ha entendido la dimensión, importancia y trascendencia de las cosas que ella hace.

Su nombramiento como Jefa de Posgrado e Investigación y la llegada de su segundo hijo implicaron para Elvira una doble o triple jornada, “Mi papel como esposa, siempre abierta y en escucha de sus necesidades y vicisitudes laborales, tratando de estar en

casa siempre cuando él estuviera, mi papel como mamá, tratando siempre de organizar todo para que mis hijos estuvieran bien, ya sea cuidados por mi u otras personas y mi trabajo docente (...) que siempre se desarrolló con entrega, compromiso y con la certeza de siempre dar lo mejor de mí (...)

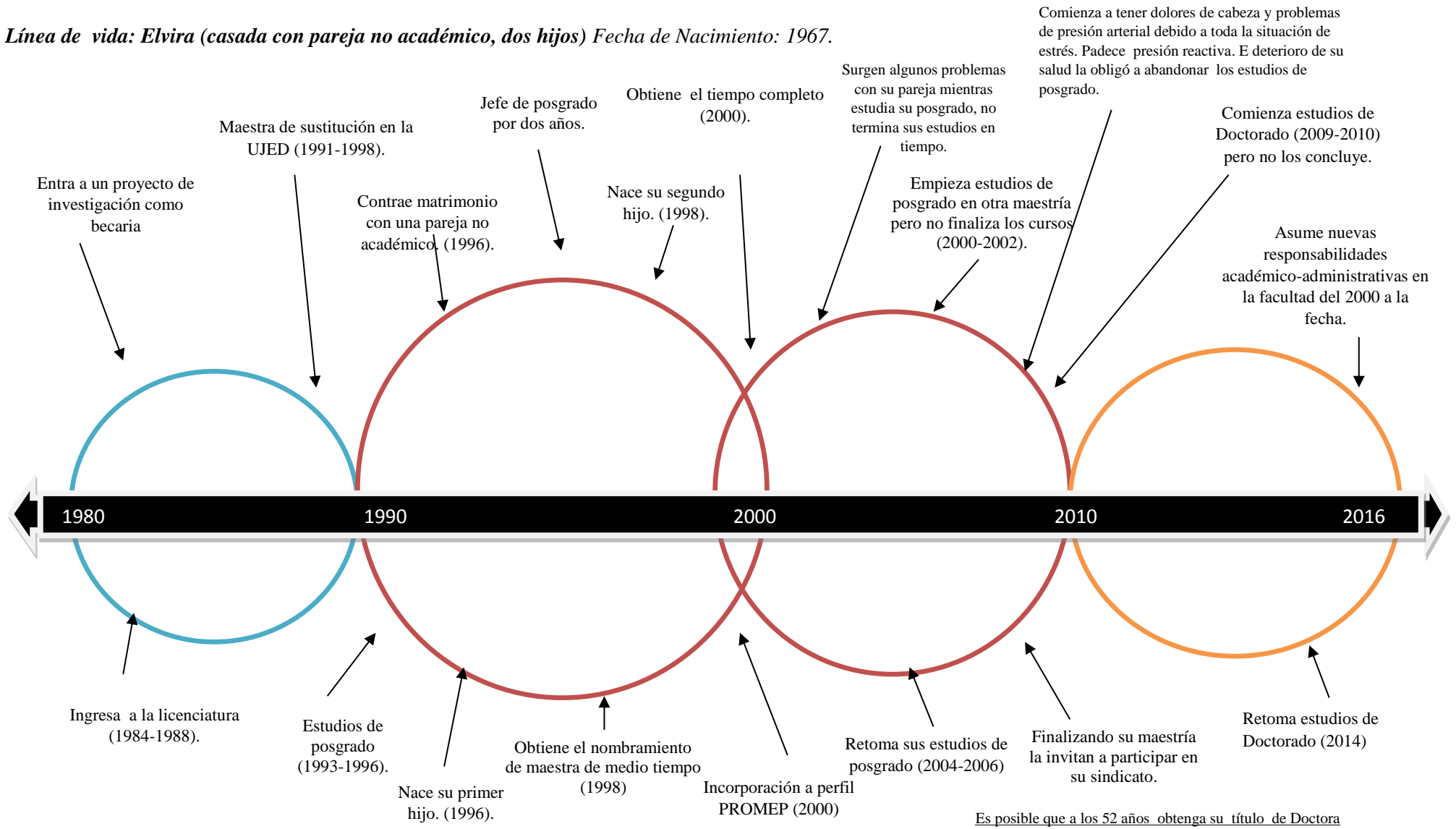
Elvira obtuvo su base como profesora de tiempo completo y se incorporó como perfil PROMEP, “(...) te estoy hablando del 2000, en aquel tiempo no conocíamos lo que era la página de PROMEP, era un (...) monstruo conocer y ver todo lo que te pedían y cómo te lo pedían y no había quién te dijera, o te echara la mano porque tampoco no había nadie que te dijera “así o asá”.

En 2004, comenzó a estudiar una segunda maestría pero tuvo un conflicto de pareja que la hizo retrasarse un año, “(...) entro a hacer la maestría (...), aun así con mis hijos chiquitos, con mucho esfuerzo (...) Tienes que pagar para que te apoyen, que te cuiden (a los hijos), a que te los lleven, esto es, organizar y administrar mucho, controlar muchas cosas (...) tienes que estar pensando en todo para que no te vaya a salir algo mal, porque si algo sale mal con los hijos, inmediatamente todo, todo te desorganiza lo demás”.

Elvira pudo graduarse de la segunda maestría en 2006, entonces la invitaron a participar en el sindicato al que pertenece en la UJED. Tres años después comenzó un doctorado a distancia. Solo duró un año debido a severos problemas de salud.

En 2014, ingreso a estudiar en un nuevo programa de doctorado, sin beca y con toda la carga de actividades de una profesora de tiempo completo, Le resultó pesado y estresante.

Línea de vida: Elvira (casada con pareja no académico, dos hijos) Fecha de Nacimiento: 1967.



Es posible que a los 52 años obtenga su título de Doctora

Elección de Profesión y Formación Académica

A los 26 años inicia estudios de posgrado

Construcción de Carrera Laboral Académica (Jefe de Posgrado/ Profesora TC/Estudiante)

Momentos de vida

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Madre/ Esposa)

A los 29 años nace su primer hijo

Sostenibilidad /Doble –Triple Presencia

Josefina

Nació en 1959. Era muy joven cuando su padre murió, por lo que tuvo que comenzar a trabajar desde 1975. Fue operadora en una compañía telefónica, secretaria, educadora, recepcionista, maestra de inglés, agente de boletos y de reservaciones en una compañía de aviación, redactora, traductora y correctora de estilo. Josefina se dio cuenta que necesitaba seguir estudiando y así lo hizo cuando una de sus hermanas comenzó también a contribuir en la economía familiar. Entró a la preparatoria y renunció a los dos trabajos que tenía, “(...) en ese momento fue cuando empecé a darme cuenta que si no estudiaba pues me iba a quedar de obrera. Decía no puede ser que yo haya nacido para ser una voz anónima que contesta el teléfono todos los días (...) Soy sólo una voz ahí (...). Hasta que mi hermana cumple dieciocho años, yo ya tenía dos años (trabajando), le digo a mi mamá, necesito estudiar, quiero estudiar (...)”

Cuando Josefina terminó la preparatoria, ingresó a la Universidad a estudiar Sociología (1982- 1986). Al mismo tiempo trabajaba en una compañía de aviación. Así tuvo oportunidad de viajar a Europa y a Sudamérica (1982-1984). En la Universidad (1984-1987), uno de sus profesores le pidió que fuera su asistente. Recuerda que tomar la decisión de dejar su empleo fue difícil por las diferencias de salario, “(...) me busca un profesor y pues que le habían gustado mucho mis trabajos, mis ensayos y demás y me ofrece el trabajo de asistente de investigación ahí mismo en la Universidad (...). Me costó trabajo decidirme porque el salario era como la décima parte de lo que yo ganaba (...)”.

Josefina sufrió acoso sexual por parte de su profesor y jefe, a pesar de que ella trabajaba en la Universidad y a punto de obtener una plaza definitiva. Debido al hostigamiento, renunció a su trabajo y se fue a otra institución donde también le habían ofrecido un trabajo semejante, “(...) yo era muy, bastante joven, sí había una especie de, pues no sé si de acoso sexual o de manejo de los profesores con los que trabajaba. Había una especie, sí, de insinuaciones (sic), eran hombres casados y demás pero insinuaciones para tener algún tipo de relación (...)”. Ingresó a su nuevo trabajo como becaria por 2 años (1987-1989). Fue ahí donde conoció al que ahora es su esposo (1987). Cuando terminó su contrato en la institución contrajo matrimonio (1989).

A su esposo lo invitaron a trabajar en la UJED como investigador, “(...) (mi esposo) había terminado el doctorado y yo tenía apenas la licenciatura, entonces (el rector en turno) le ofrece a (mi esposo), sobre todo por el interés del SNI, la posibilidad de que se venga a Durango pero en un giro así como de, aventado de mi parte le digo, pero yo también puedo trabajar en la Universidad, tengo esta experiencia (...) ya he hecho investigación y (...) (el rector) me dice, pues preséntenos un proyecto de investigación porque sí nos interesa impulsar Ciencias Sociales (...). Le mandamos el proyecto y nos manda decir que sí, que nos vaya (sic), vengamos a Durango (...)”.

Josefina y su esposo llegaron a Durango a pocos meses de haber nacido su primera hija (1991). La ciudad era desconocida para ambos, a pesar de que él había nacido en un municipio del estado. La universidad representó para ella un ambiente de envidia y de enemistades. Ingresó como PTC en 1992. Debido a roces con algunos investigadores, le dieron su cambio a otra unidad académica. Entonces solicitó una beca a CONACYT para estudiar una Maestría (1996-2000).

Casi a punto de terminar la maestría se embarazó de su segundo hijo. Cuando éste nació ella vivió una crisis de pareja. Se separó por algún tiempo (1997), “(...) CONACYT te obliga a tener la tesis rapidito y en eso nace (mi hijo) y yo me meto en una terrible depresión (...)”.

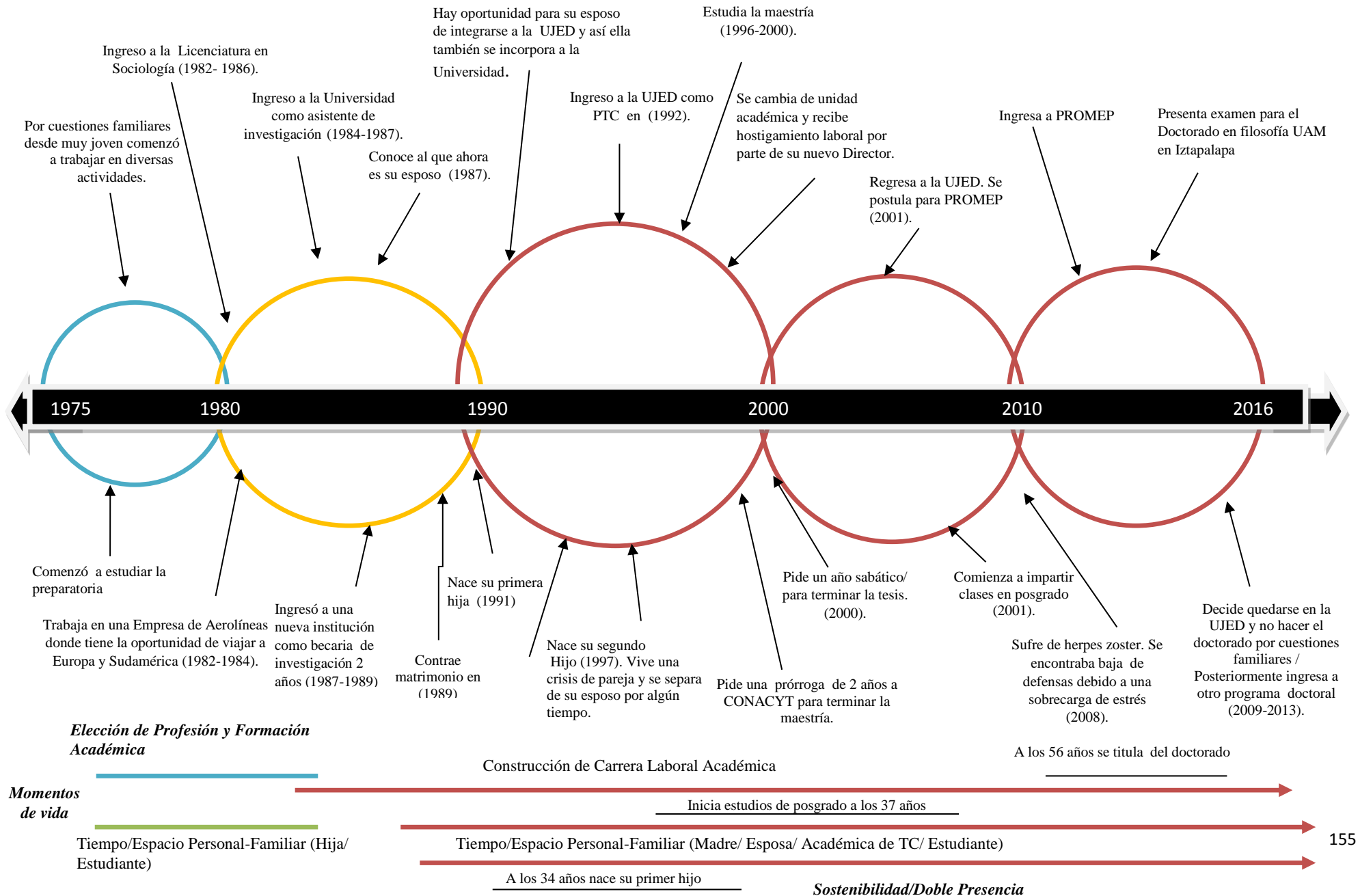
Josefina solicitó una prórroga de 2 años a CONACYT para terminar la tesis (1998-2000). Ella y su esposo vivieron algunos problemas en la universidad y una especie de despido del que luego fueron reubicados. Josefina solicitó su cambio, se fue a una nueva unidad académica. Ahí pasó incompreensión y hostigamiento laboral desde su llegada, “(...) le dije (al director) “(...) tengo un hijo (con una discapacidad) y lo estoy llevando -en ese entonces (mi hijo) estaba en terapia física y terapia cognitiva (...). Tenía dos años o un año y medio y me dice (el director), “ése es problema tuyo, aquí cumples las 36 horas”. Le digo, no, pues está bien, (...) me pareció un poco agresiva su respuesta. (El me dijo), ése es tu problema”, ¿no? o sea, tú ve las horas que le debes dedicar a tu hijo y cumples aquí” (...)”.

Al sentirse hostigada, Josefina pidió un año sabático Se fue a terminar la maestría (2000). A su regreso a la UJED obtuvo su perfil PROMEP (2001). En ese tiempo, se incorporó a impartir clases en posgrado (2001).

Presentó examen para ingresar a un doctorado. Su esposo se había mudado a otra ciudad y su hija quería irse con él. Josefina se quedó a cargo de su hijo. Había decidido no entrar al doctorado a pesar de que ya la habían aceptado, “(...) como familia en realidad nos estábamos separando, yo me tenía que ir (...) porque el doctorado era presencial y pues exigía ciertas cuestiones y bueno (mi hijo) tenía dos, tres años (...), yo me replanteo si me voy a hacer o no el doctorado por la situación familiar. Decido que no (...)”.

En el 2008, Josefina vivió una sobrecarga de estrés, le bajaron sus defensas y sufrió de herpes zoster. Había intentado hacer el doctorado en otra institución pero no pudo integrarse al programa. En 2009 pudo comenzar sus estudios de doctorado, “(...) también me cuestioné irme por (mi hijo) porque implicaba dejarlo, (el doctorado anterior) creo que era ir y venir, no sé cómo era pero me implicaba dejar a (mi hijo). Me sentía ya muy amarrada por (él) entonces no, no me decidí por ese y me fui por este de aquí (...)”. Ella terminó el doctorado en 2013 en un ambiente que representó todo un reto por las posturas machistas y la discriminación que vivió como mujer y como académica en el posgrado.

Línea de Vida: Josefina (casada con académico, una hija y un hijo) Fecha de Nacimiento, 1959.



Clarissa

Nació en 1952, en el seno de una familia que le facilitó descubrir su interés por la salud y por la labor permanente de gestión solidaria que realizaban sus padres, y en la que participó desde muy temprana edad. Las acciones de ayuda más frecuentemente y de mayor relevancia que realizaban eran las relacionadas con problemas de salud: “(...) vengo de una familia profundamente religiosa, aunque no sea la categoría en que yo cayese, pero muy dedicada al servicio comunitario, al servicio de los demás y entonces no fue para mí difícil y complejo seleccionar una actividad, una disciplina (...)”.

Cuando entró a la preparatoria se interesó en el campo de la atención a los enfermos e inició su entrenamiento en enfermería. “(...) luego de concluir la preparatoria no existía la posibilidad de realizar una licenciatura en enfermería (en mi lugar de nacimiento, ni en mi estado), excepto en la Ciudad de México, y entonces me trasladé a la UNAM y ahí fue en donde cursé la licenciatura (...)”. “(...) Platicué con mis padres de la decisión de convertirme en enfermera, recibí su apoyo total (...)” (1971-1973).

Se fue a vivir con una tía y con el apoyo de su familia cursó dobles semestres para terminar la licenciatura en un plazo menor al establecido. Continuó con una especialidad (1974-1976).

Clarissa tenía la intención de regresar a su ciudad natal y conseguir algún puesto de responsabilidad. Sin embargo, se quedó a trabajar en la UNAM (1976 – 1989). Luego renunció para acompañar a su esposo a quien había conocido en 1976. Él iniciaba una nueva etapa en un centro de atención en otro estado.

En 1978 nació su primera hija. Clarissa contactó con la escuela de enfermería del lugar y desde ahí fue comisionada para coordinar el curso nivelatorio de la Licenciatura en Enfermería. En 1979 nació su segunda hija. Recuerda que, “(...) fue primordial una buena organización logística para atender a las pequeñas, asistir diariamente a la Universidad y eventualmente acudir a la Cd. de México, todo fue posible por el diseño de un plan de vida común en el que se respetaron los objetivos, intereses, roles y necesidades de los integrantes de la familia (...)”.

Clarissa y su familia regresaron a la Ciudad de México en 1980. Su esposo iniciaba la maestría. Dos años después nació su tercer y último hijo. Ella continuó coordinando un curso de especialidad en Enfermería fuera de la Cd. de México pero permaneció con su esposo e hijas(o). Se reincorporó a uno de sus anteriores trabajos como coordinadora de la especialidad de la que había egresado. Trabajó con el grupo de diseño curricular para estructurar los programas de especialidad y maestría (1982 a 1990).

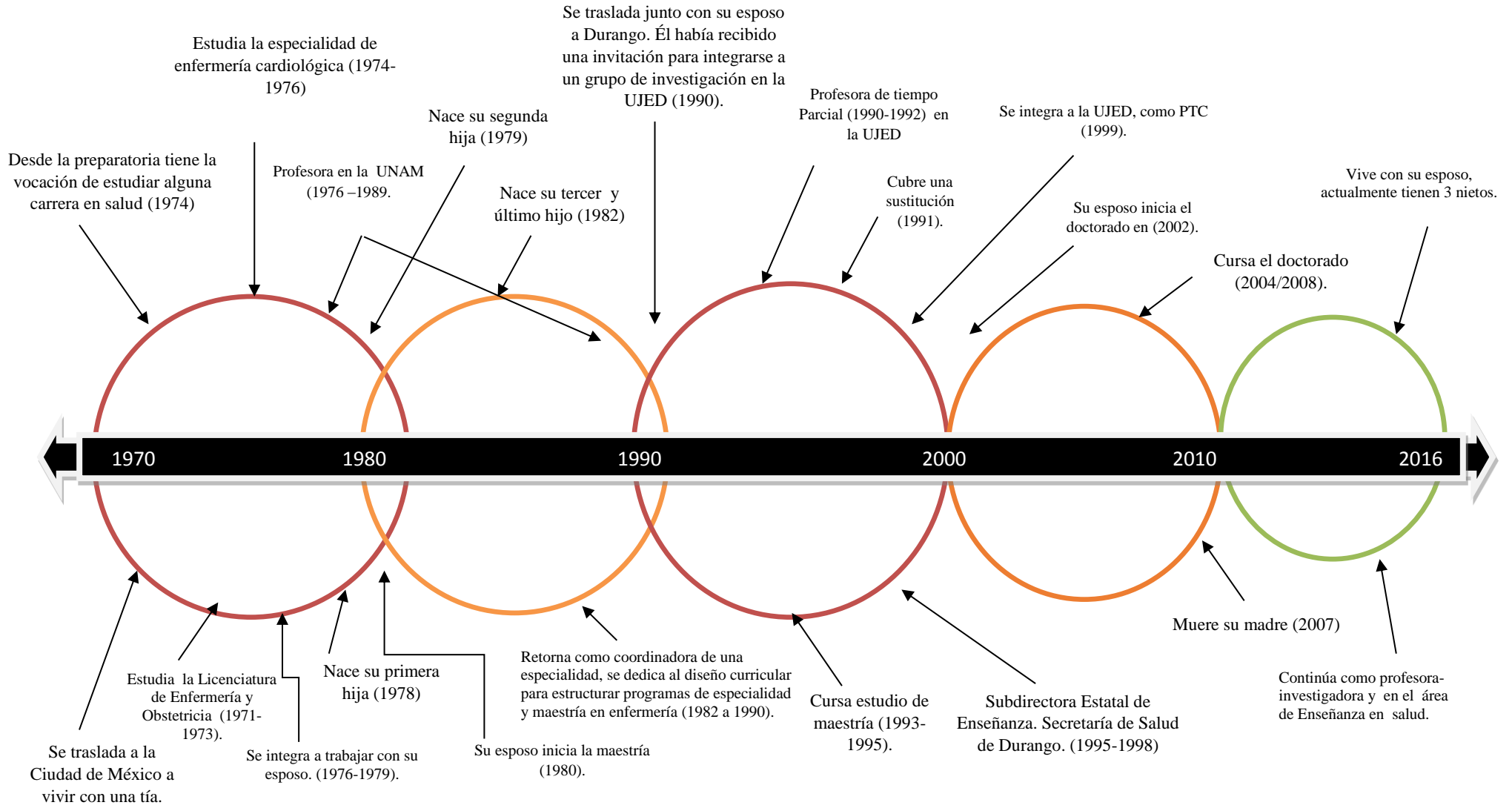
El esposo de Clarissa recibió una invitación para trabajar en la UJED (1990). Se trasladaron con toda la familia a Durango, “(...) le invitaron a formar parte de un grupo de investigación aquí en Durango (...). Nos vinimos acá, (mi esposo) vino a un curso, le reiteraron la invitación no sólo para el curso sino para formar parte del grupo de investigación y entonces yo solicité un permiso en la UNAM para ver de qué manera nos incorporábamos en la UJED (...)”.

Ambos se integraron; él como investigador y ella como profesora de sustitución. Posteriormente, como profesora de tiempo parcial (1990-1992). Un año más tarde, Clarissa obtuvo una beca para cursar una maestría fuera de Durango (1993-1995). Para ella, estudiar la maestría representó una decisión difícil de tomar. Implicó dejar a la familia. Cuenta que su esposo le dijo que ella debía decidir sin pretexto pues él y la madre de Clarissa se

quedaban a cargo de la familia. Finalmente Clarissa se fue pero adelantó sus cursos del posgrado cuanto pudo porque quería regresar lo más pronto posible para estar con su familia. En algún verano, la madre de Clarisa llevó a los hijos de ésta a pasar unos días con ella. Durante el tiempo que permaneció en la maestría, ella y su esposo coincidieron en algunos congresos y encuentros académicos. Cuando Clarisa regresó a Durango se incorporó también a trabajar en el sector Salud. Obtuvo su plaza de tiempo completo (1999), y un año más tarde logró una permuta (2000). Su esposo inició el doctorado en (2002) por un periodo de 5 años. Ella ingresó al doctorado en Salud Pública dos años después (2004/2008), “(...) A 9 años de haber obtenido el grado de Maestra, con una nueva conformación familiar, los hijos habían dejado la casa por estudiar o trabajar fuera de Durango, inicié los estudios doctorales (...)”.

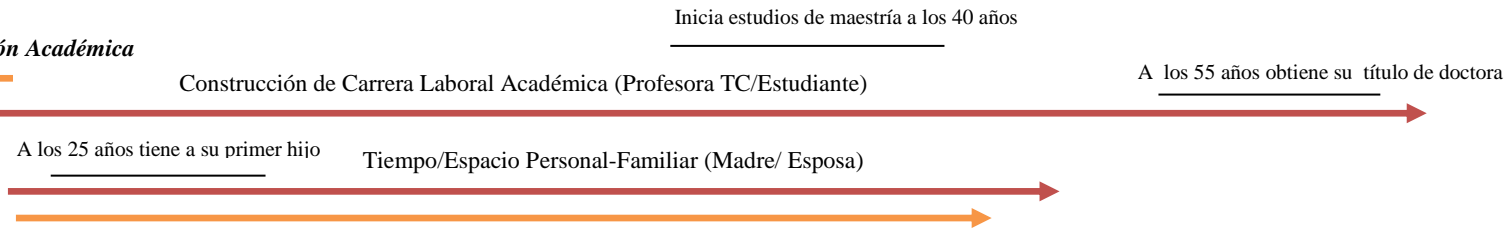
Un año antes de que Clarissa terminara el doctorado, muere su madre. Al finalizar el doctorado, Clarissa continuó como profesora-investigadora y en el sector salud. Actualmente se mantiene en sus actividades de docencia e investigación, vive con su esposo y tienen 3 nietos.

Línea de vida: Clarissa (casada con académico, dos hijas y un hijo) Fecha de Nacimiento 1952.



Elección de Profesión y Formación Académica

Momentos de vida



Sostenibilidad /Doble -Triple Presencia

Carlota

Nació en 1961, desde pequeña se interesó por la medicina. Le dijo a su mamá, “Sabe qué mamá, yo voy a ser médico”. En la preparatoria continuó con esa idea aun cuando su madre no estaba de acuerdo, “(...) estaba por terminar la prepa, retomé mi idea de ser médico. Le dije: “Mamá, voy a estudiar medicina” y me dijo: “¡No, cómo que medicina! Yo soy maestra de primaria y ya te tengo un lugar” (...) “Pero yo no quiero ser maestra, yo quiero ser médico” (...) Dijo: “Bueno, si pasas el examen, te apoyo, si no, te vas a la Normal”. Carlota ingresó a Medicina. Aún se consideraba una carrera masculina pues ingresaban muy pocas mujeres, “(...) recuerdo a unos maestros que nos decían prófugas del metate porque “¡Qué hace una mujer en una carrera que es de hombres! Esta carrera no es para mujeres”, maestros que todavía sobreviven, todavía están dando clase y se quejan amargamente de porqué la carrera se ha feminizado (...)”.

Cuando concluyó sus estudios (1980-1986), su primer trabajo en la UJED consistió en coordinar un proyecto. Fue a visitar a una de sus maestras. Ésta le ofreció incorporarse al proyecto provisionalmente. Pudo cursar un Diplomado (1988) y se quedó al frente del proyecto (1990) durante 5 años.

Se presentó la oportunidad de estudiar una maestría (1992) pero entonces conoció al que ahora es su esposo. Él le condicionó irse a estudiar, “(...) se atravesó en el camino un fulano, que ahora es mi marido y me dijo, andábamos de novios y me dijo: “Si te vas, pues, en dos años que regreses no sé si te voy a esperar, escoge” y me ganó el amor y no me fui, me quedé aquí en la Universidad (...)”. Ingresó a una especialidad junto con su pareja y se inició en la docencia impartiendo cursos en diferentes diplomados (1992-1993).

En 1993 nació su primer hijo, el niño requería de cuidados especiales y Carlota se dedicó a atenderlo. Tres años después, comenzó a estudiar una Maestría. Hacia el final de sus estudios se embarazó de su hija. Obtuvo su nombramiento como profesora de tiempo completo (1999), posteriormente ingresó al PROMEP (2000).

Estudió el Doctorado y cursó, al mismo tiempo, un Diplomado (2004-2008).

En 2007 pidió un cambio de facultad. Su padre, que padecía diabetes falleció (2008). Ella lo acompañó en sus últimos momentos, “(...) De hecho me acuerdo que estaba en su lecho de muerte, le dije (...) cierre los ojos, relájese no va a pasar nada, le dije, no papá, no va a pasar nada, “Gracias” (me dijo), me agarró de la mano y falleció (...)”. Su muerte hizo reaccionar a Carlota acerca de su salud, sobre todo por los problemas de sobrepeso que la hacían propensa a sufrir diabetes, “(...) Inmediatamente quité el azúcar de mi vida, tomo café, té sin azúcar, no puedo tomar refrescos porque no tolero el azúcar (...). Fue bastante difícil sacar la sal, disminuí la sal enormemente y sacar el azúcar de mi vida y ¡muévete! ¡No!, estaba con mayor sobrepeso que ahorita. Comparado con ese entonces, sí bajé (...)”.

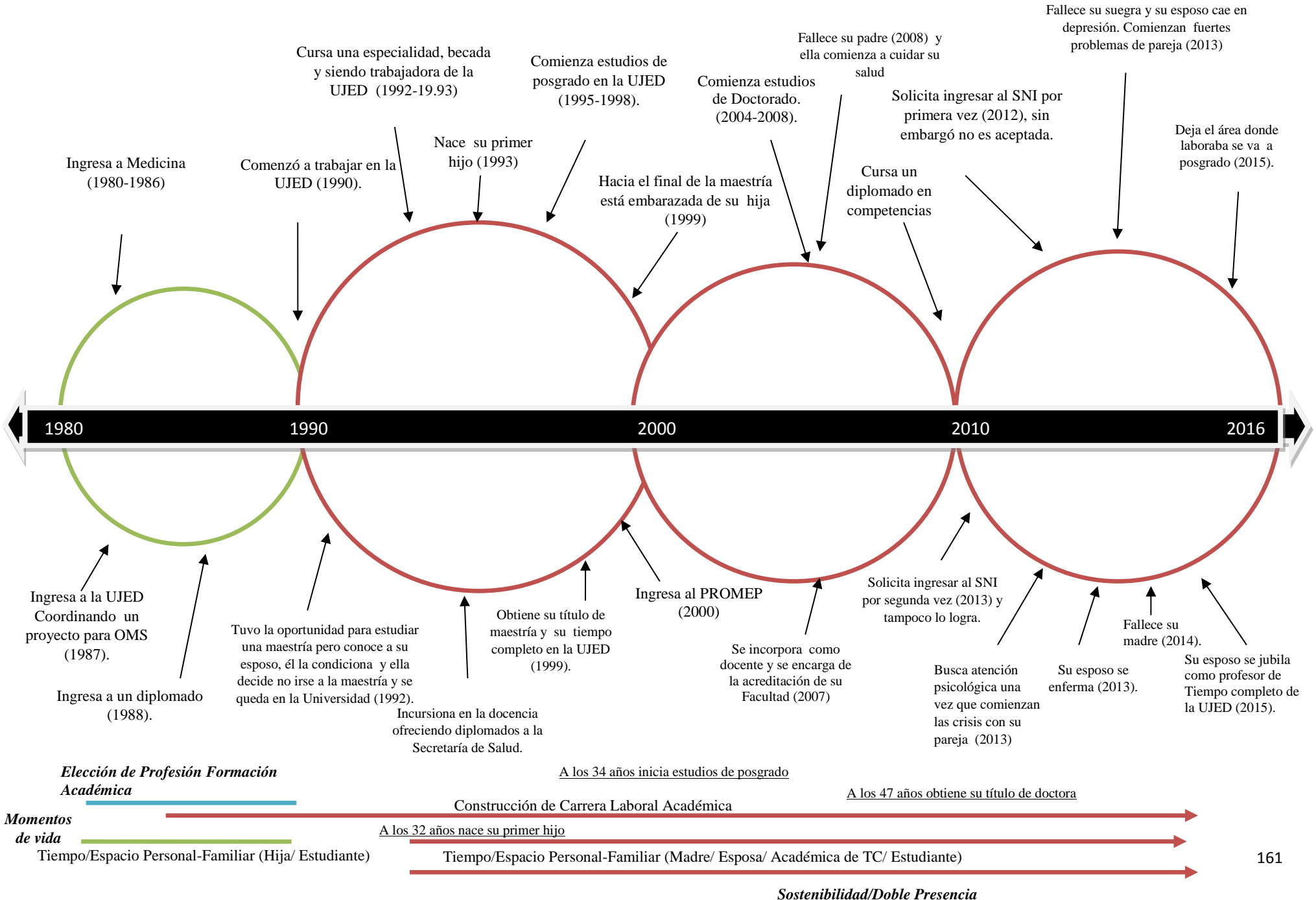
, Carlota cursó un diplomado en competencias para formarse en el área educativa (2009-2010). Solicita su ingreso al SNI (2012) pero no lo logró debido a que la mayoría de sus publicaciones estaban en una revista de la UJED que no había logrado la indexación. Por segunda ocasión en 2013 intentó ingresar al SNI, “(...) volví a presentar el año ante pasado y bueno, a veces uno comete errores por desconocimiento, resulta que la mayoría de mi producción está por capítulo en libros y me dijeron, “Excelente sus trabajos, muy bien todo, pero esos libros son, como decían, son endógenos porque son producidos por la Universidad, no se los podemos cuantificar (...)” En 2013 fallece su suegra, quien había sido un soporte familiar muy importante. El esposo de Carlota cayó en una depresión, “(...)

Sí, a partir de la muerte de mi suegra he tenido un poco de dificultades con él porque le dio por tomar mucho (...). A él le ha tomado mucho superar esto pero el beber no le sirve de nada y mi hijo se molesta enormemente porque con la hepatitis que tuvo y bebiendo (...)

Carlota buscó apoyo psicológico, “(...) cuando mi marido empezó con sus crisis porque empezó a deprimirse, entonces yo busqué ayuda profesional con un psicólogo, lo traté de llevar pero no se dejó y dije, bueno, si él no va, yo voy (...)”. La madre de Carlota fallece, “(...) a mí me tocó que en mis brazos muriera mi abuela, mi padre y mi madre, dije, la primera vez me impactó muchísimo, con mi madre se me hizo increíble, pero con mi padre lo tomé igual (...)” (2014).

En 2015, su esposo se jubiló como profesor de Tiempo completo de la UJED y ella se mudó de área. Le tocó enfrentar fuertes problemas con los directivos de la facultad.

Línea de vida: Carlota (casada con académico, un hijo y una hija) Fecha de Nacimiento: 1961.



Ingres a Medicina (1980-1986)

Comenzó a trabajar en la UJED (1990).

Cursa una especialidad, becada y siendo trabajadora de la UJED (1992-19.93)

Nace su primer hijo (1993)

Comienza estudios de posgrado en la UJED (1995-1998).

Hacia el final de la maestría está embarazada de su hija (1999)

Comienza estudios de Doctorado. (2004-2008).

Fallece su padre (2008) y ella comienza a cuidar su salud

Cursa un diplomado en competencias

Solicita ingresar al SNI por primera vez (2012), sin embargo no es aceptada.

Fallece su suegra y su esposo cae en depresión. Comienzan fuertes problemas de pareja (2013)

Deja el área donde laboraba se va a posgrado (2015).

Ingres a la UJED Coordinando un proyecto para OMS (1987).

Ingres a un diplomado (1988).

Tuvo la oportunidad para estudiar una maestría pero conoce a su esposo, él la condiciona y ella decide no irse a la maestría y se queda en la Universidad (1992).

Incursiona en la docencia ofreciendo diplomados a la Secretaría de Salud.

Obtiene su título de maestría y su tiempo completo en la UJED (1999).

Ingres a al PROMEP (2000)

Se incorpora como docente y se encarga de la acreditación de su Facultad (2007)

Solicita ingresar al SNI por segunda vez (2013) y tampoco lo logra.

Busca atención psicológica una vez que comienzan las crisis con su pareja (2013)

Su esposo se enferma (2013).

Fallece su madre (2014).

Su esposo se jubila como profesor de Tiempo completo de la UJED (2015).

A los 34 años inicia estudios de posgrado

A los 47 años obtiene su título de doctora

A los 32 años nace su primer hijo

Construcción de Carrera Laboral Académica

María

Nació en 1969, fue la mayor de cuatro hermanas(os). Su padre había estudiado ingeniería en el Politécnico y su madre, una carrera técnica que dejó cuando se casó para dedicarse al hogar y a cuidar de sus hijas(os): “(...) mi mamá tiene una carrera de secretaria y siempre se dedicó al hogar, una vez que se casó con mi papá (...) aun siendo siempre hijos muy protegidos, siempre a todos mi mamá, ahora con diferentes resultados cada uno de los hermanos, ¿verdad?, pero nos dio la libertad de hacer lo que quisiéramos y de seguir estudiando hasta donde pudiéramos(...)”

María realizó sus estudios de educación básica y media superior en instituciones públicas en su ciudad natal. Le gustaban las actividades artístico-culturales, en un tiempo pensó en estudiar medicina (1975-1987). Cuando terminó la preparatoria no contaba con suficientes recursos económico para irse a estudiar a la Cd. de México y en medio de incertidumbres al no saber qué estudiar, finalmente ingresó a la Licenciatura en Química. Durante la carrera asistió a un verano de ciencias y a un congreso con diferentes científicos del país. Fue ahí donde conoció a una académica de gran trayectoria, “(...) cuando la vi dije, es que yo quiero seguir con la ciencia, o sea, yo tengo que ir a estudiar al mejor lugar que yo encuentre en México” (1987-1991).

A los 22 años terminó la carrera, quería seguir estudiando pero sin representar una carga económica para su familia. Consiguió una beca Conacyt e ingresó a una maestría en un programa de calidad (1992-1995) y entonces se casó. Al terminar, inició un doctorado en la UNAM en el que solo permaneció seis meses. Aún vivía con su esposo del que se divorció más tarde: “(...) fue absolutamente conflictivo porque aunque nos casamos nada más por el civil, pues fue romper con mi familia porque mi familia no lo aceptaba, por supuesto, y él era mucho de “¿para qué estás en eso?” (...) ¿Qué estás haciendo allí?, te estás haciendo tonta, vente para acá” y ahí fue al revés, más bien él me sacó de mi ámbito y en ese momento, y en ese momento a uno lo estafaban, disque por amor haces muchas estupideces (...) era una cosa o era la otra, además me fijé que en la UNAM, con el tutor que tenía era mucho más clavado y cerrado en tiempos y todo, y el otro (mi esposos) que quería que estuviera todo el tiempo en la casa, pues no había forma (...)”. Después del divorcio obtuvo una beca Conacyt e ingresó al Doctorado. Cuando finalizó sus estudios la invitaron como profesora-investigadora en la UJED, gracias a la orientación de su director y tutor.

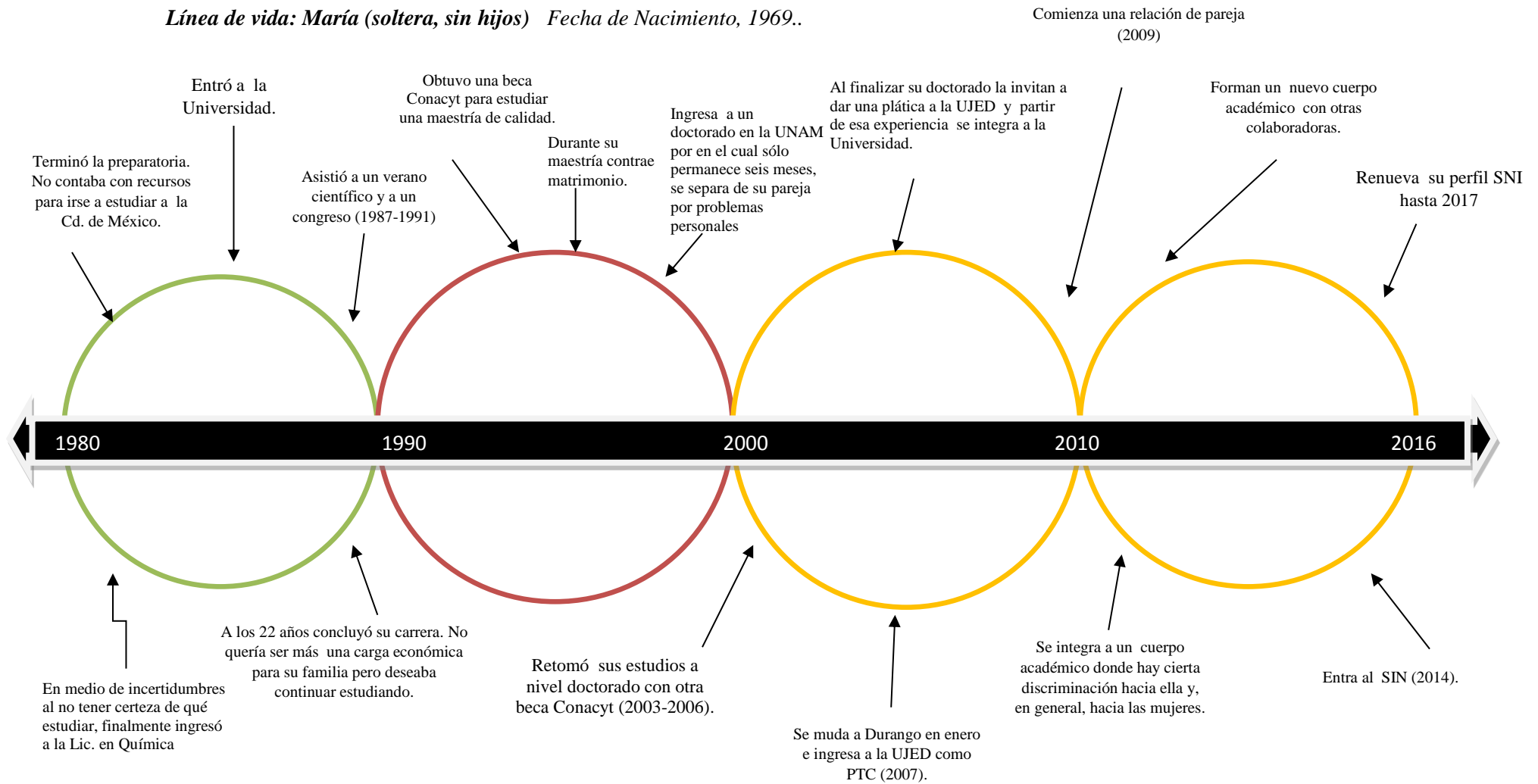
Viajó a la Ciudad de Durango a dar una plática en la UJED (2006). Durango era una ciudad desconocida para María, pero tener un empleo como el que le ofrecían significaba estabilidad económica. La contrataron de tiempo completo. Había pensado hacer un posdoctorado pero “(...) total que yo no tuve ni siquiera que ir a buscar trabajo, o sea, el día que me estaba titulando, cuando las cosas son para ti, todo se acomoda tan fácil tan, tan natural, sin forzar nada (...)” (2007).

Como profesora de tiempo completo, se integró a un cuerpo académico donde la mayoría eran hombres: “(...) recuerdo que era un ambiente un tanto, agresivo, sobre todo para mí. Uno (sic), llega como mujer, yo llego aquí en ese momento personal en que estaba divorciada, llego sola, no tengo hijos, decidí no tener hijos finalmente y, pues como que te ven como bichito raro, ¿verdad?, porque no obedeces al común de la mujer que esperarían que llegara con la familia (...) llegas a un ambiente en el que, te digo, había mucha gente con mucha antigüedad, muy ehh, totalmente mercantilizados en el sentido de que son los que mandan y, también al ser la nueva, tienes que demostrar que si puedes (...)”.

El CA se desintegró y ella, junto con dos compañeras más deciden formar un nuevo cuerpo, “(...) vi ahí mi oportunidad y pues (dijimos), “¿y si hacemos uno nosotras tres?, somos afines, se necesitan tres (...)”. Las tres académicas solicitaron el registro, nadie creía en ellas y lograron consolidarse: “Quiero hacerte mención, yo creo que hay muchos mitos urbanos, no, pues que si son tres pues no, tienen que ser más, son puras mujeres, pues menos. Pues sí, sí se puede y solamente fue con trabajo en equipo, colaborativo, participativo (...)”.

En 2009 comenzó una relación sentimental a distancia, también se dedica a la investigación. María participó en la convocatoria del SNI en 2011 y obtuvo su reconocimiento en el Nivel I. Lo renovó en 2015 con vigencia hasta 2017.

Línea de vida: María (soltera, sin hijos) Fecha de Nacimiento, 1969..



Elección de Profesión y Formación Académica

A los 37 años obtiene su título de Doctora

A los 23 años inicia estudios de posgrado

Momentos de vida

Construcción de Carrera Laboral Académica (Profesora TC/Estudiante / Investigadora SNI)

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Esposa/ Estudiante)

Sostenibilidad/Doble Presencia

Andrea

Nación en 1952. Su formación estuvo marcada por una fuerte influencia familiar, “(...) creo que con mi decisión, para la toma de profesión sí influyeron mis condiciones de familia. Mi mamá había estudiado en la UNAM y, por lo tanto, yo estudié una en la UNAM, (...) siempre me incliné por estudiar en la Universidad y estudiar esa carrera”, pero mi mamá ya había pasado por eso, entonces considero que yo tuve una influencia muy fuerte (...). Mi papá, que era súper universitario, decidió que toda su familia debíamos estudiar en la Universidad (...).”

Cuando terminó la preparatoria, se mudó a la Ciudad de México para iniciar su educación superior: “(...) Yo venía de la preparatoria (...). Ya tenía decidido irme a estudiar a la UNAM, presenté el examen, fui aceptada (...).”

Andrea comenzó a trabajar en la Cd. de México, en ese tiempo hizo su tesis de licenciatura (1970-1976). Terminó una relación sentimental que había mantenido por algunos años. Su pareja regresó a su ciudad natal y ella se quedó en México cinco años más (1976-1981).

Regresó a Durango porque, “(...) mi mamá estaba enferma, entré a trabajar en el 81, me ofrecen una clase en la preparatoria (...)”. La invitaron a dar una clase en licenciatura. Durante el conflicto en la Universidad en los años 80, impartió sus clases sin recibir un sueldo (1981-1989). También trabajó en la iniciativa privada por ocho años

Su único hermano que vivía fuera de Durango regresó para dejarle a su hija. Andrea vivía en casa de su madre y su padre. La niña vivió con ellos durante cuatro años, hasta que su madre se la llevó contra la voluntad de la familia de Andrea.

Andrea siguió trabajando en la industria privada. En 1983 falleció su madre. Ella comenzó a estudiar un posgrado, “(...) ahí dentro de la empresa yo me volví gerente y no tenía ninguna formación administrativa, entonces la formación administrativa me hacía falta, entonces me regresé y dije, tengo que estudiar algo que tenga que ver con administración. Yo nunca pensé en incorporarme totalmente a la Universidad, porque en realidad tenía mucho mejor trabajo (en la iniciativa privada) (...). Entré a estudiar la maestría a gritos y a sombreroazos porque las empresas no dan tiempo. Entonces tomaba una materia y dejaba de tomarla, o sea, me dilaté mucho tiempo en hacer la maestría porque iba lentamente, un semestre hacía dos materias, en otros tomaba tres. No podía tomar todas las materias de la maestría (...)” (1985-1990).

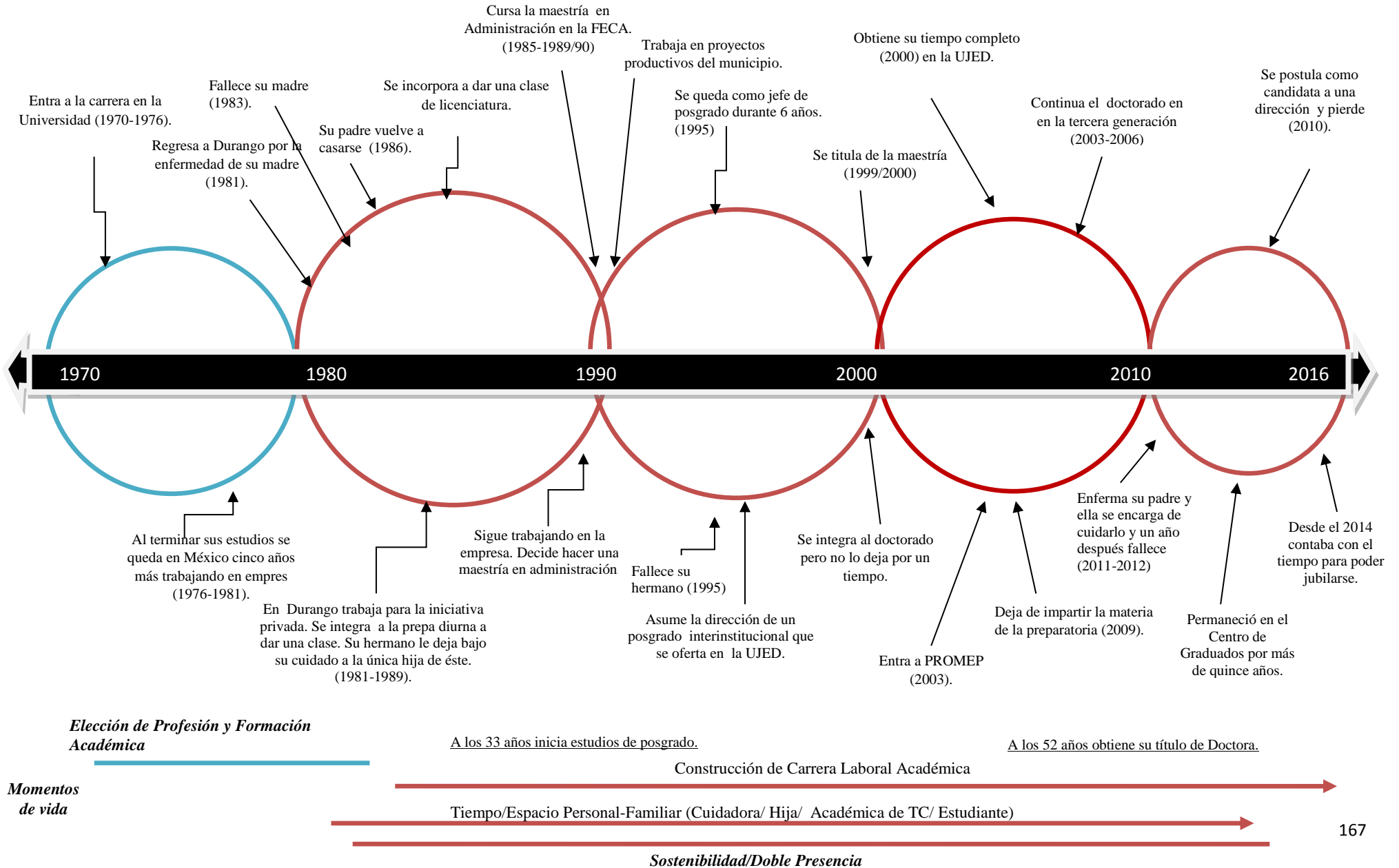
El padre de Andrea se volvió a casarse (1986). Ella continuó con sus clases y su trabajo en la industria privada durante tres años más. Renunció para realizar algunos proyectos productivos en el municipio (1989). Fue Secretaria Académica de Posgrado por 6 años. En 1995 falleció su hermano. Dos años más tarde asumió la dirección de un Doctorado Interinstitucional que se ofrecía en la UJED (1997). Ella decidió incorporarse como estudiante del mismo en otra sede “(...) El doctorado empieza en el 97 aquí en Durango pero como yo lo controlaba no se me hacía ético ser maestra y ser (alumna). Yo me voy un año (...) al año siguiente me incorporo a la siguiente generación (...)” (2000).

Entre 1999 y 2000 se tituló de la maestría y obtuvo su tiempo completo. Continuó con sus clases en diferentes escuelas y facultades. En ese tiempo se reincorporó al doctorado. No tenía descarga académica, lo que le implicó un ir y venir (2003-2006). En el 2003 Andrea obtuvo su reconocimiento como perfil PROMEP. Dejó de impartir la materia de la preparatoria (2008). Dos años más tarde participó en un proceso electoral para una dirección y aunque había contado con el apoyo de los estudiantes, no ganó (2010).

El padre de Andrea enfermó (2011) y ella se hizo cargo de cuidarlo entre el estrés y el cansancio emocional, lo que la tuvo “al punto de la histeria”. Su padre falleció un año después (2012).

Andrea rememora su tiempo en la UJED realizando diversas actividades y tareas académico-administrativas, y su participación en diferentes líneas de investigación entre ellas la de género. Formó parte de un Cuerpo Académico en el que contribuyó para lograr su consolidación. Tuvo la experiencia de ver que los compañeros esperaban que fueran las académicas las que se encargaran de todo lo que fueran trámites y, en muchos casos, la colaboración de ellos en las investigaciones fue casi nula. Desde el 2014 ya contaba con el tiempo requerido para jubilarse: “(...) no lo había visto tan evidente hasta el momento en que mis compañeros (...) se jubilaron. Todos los ciclos se cierran y la Universidad es uno de ellos. Estoy esperando a que (la UJED) recupere su autonomía y aunque no estoy pensando en jubilarme en los próximos dos años, analizo la posibilidad de pedir los 3 años sabáticos que me deben, quiero, en parte, empezar a concluir todo lo que tengo abierto (...)”.

Línea de vida: Andrea (Soltera) Fecha de Nacimiento, 1952.



Hipatía

Nació en 1967 en una familia de cuatro, su padre, su madre, ella y su hermana mayor. Desde que cursaba la preparatoria se interesó por las matemáticas. Cuando concluyó (1984) quiso estudiar en la Ciudad de México: “(...) en segundo de bachillerato llevé una materia que se llamaba geometría y una maestra me mostró lo que era la matemática más allá de los números (...). Le dije a mi papá que quería estudiar matemáticas (...) en la ciudad de México”. Su padre se negó aduciendo que no podía sostenerla económicamente y que su hermana mayor, que entonces vivía en México, no la podría cuidar, que buscara qué estudiar en Durango.

Hipatía cursó el primer semestre de una carrera tecnológica pero en ese tiempo se abrió la carrera de Matemáticas y pese a que su padre y su madre se opusieron: “(...) me di de baja en la otra carrera, me inscribí a matemáticas. Obviamente mis papás así como que, ¿qué?, ¿qué vas a hacer, de qué vas a vivir con eso?, pues no sé pero yo quiero (...)”

Durante la carrera participó en un programa de formación de profesores en Matemáticas, y al mismo tiempo comenzó a estudiar otra licenciatura vinculada también con las matemáticas. Ese programa pedía a los alumnos el requisito de impartir clases de matemáticas, así que, desde los 19 años comenzó su experiencia docente. Un profesor la había recomendado para dar clases en una preparatoria. Hipatía tuvo que dejar de estudiar una de las licenciaturas. En 1988, terminó la carrera. Con el apoyo y dirección de un profesor-investigador realizó su tesis. El profesor se convirtió en su mentor y, con el tiempo, en una figura de quien aprendió estrategias como maestro y amigo.

Recién egresada de la carrera, comenzó a impartir una clase en algunas escuelas de la UJED y otras escuelas privadas. Así se inició en la carrera docente. En 1990 se casó. Su esposo era cristiano y la familia de ella, católica. Eso generó diferencias familiares; ya que ambos habían decidido casarse solo por la vía civil. Un año después, cuando nació su primera hija: “(...) empecé a conjugar mi vida familiar con mi vida laboral (...)”. Poco tiempo después, hubo un conflicto con la familia de su esposo por la educación religiosa de la niña.

Hipatía comenzó a presentar taquicardias cuando apenas tenía 25-26 años. El diagnóstico médico fue que no tenía “nada”, aunque le dijeron que lo que le pasaba “era por estrés”.

Ella tenía interés en estudiar un posgrado en matemáticas. No había dónde cursarlo en Durango. Por otro lado, debido a sus compromisos laborales y familiares no podía irse fuera, así que ingresó a una maestría en la UJED. Pero recuerda: “(...) siempre tuve la inquietud de realizar un posgrado en matemáticas y siempre estaba al pendiente de convocatorias en diferentes instituciones. Sin embargo, compaginar el trabajo de mi esposo, el mío y la responsabilidad de una hija era una idea cada vez más difícil de concretar (...)”.

Por lo tanto, ingresar a un posgrado en la UJED: “(...) aunque no era, en ese momento, la maestría que hubiese querido, consideré que era mejor que no estudiar nada (...)”.

Cuando terminó la maestría consiguió trabajo en la UJED. En 1995 nació su segunda hija. En ese momento decidió que ya no quería más hijos. Fue una época de “muchas emociones e intenso trabajo”, se sentía “repleta”, con dos hijas pequeñas y las clases en la UJED. “Era como una mujer malabar” y no se detuvo. Concurrió por una plaza de Tiempo Completo y la consiguió (2000). En ese tiempo estaba a cargo de un Proyecto de Estadística que le demandaba mucho de su tiempo, pero pudo participar en congresos, hacer publicaciones y recibió invitaciones por parte de otras instituciones. Fue en ese

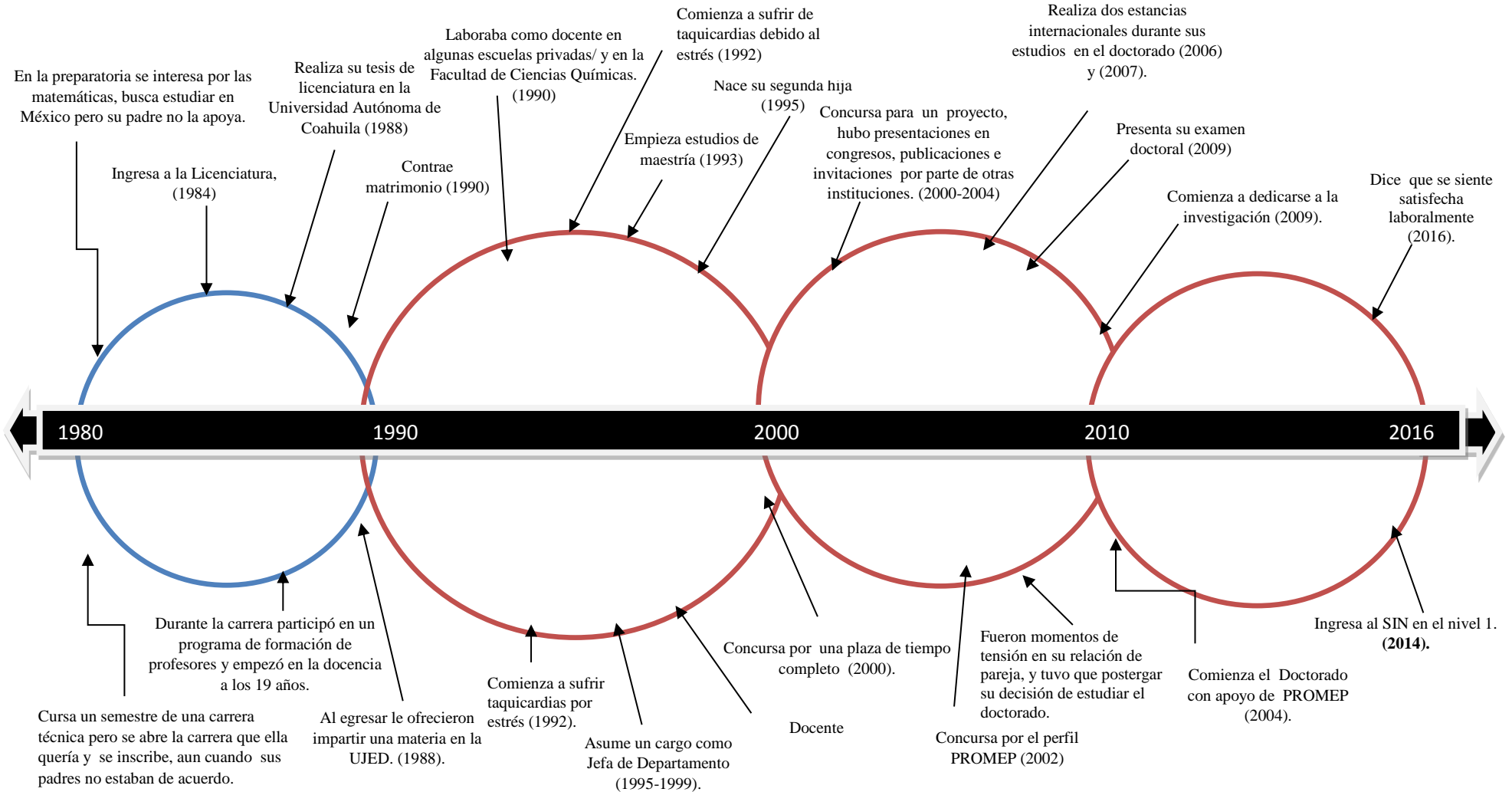
momento cuando Hipatía comenzó a sentir la necesidad y la demanda de cursar un doctorado (2000-2004).

Dos años después de obtener su tiempo completo, consiguió su perfil PROMEP (hoy PRODEP) (2002). Pensó en estudiar el doctorado solicitando la beca PROMEP. Aunque tenía varias opciones para realizarlo, debía valorar cuál se acomodaba mejor a sus necesidades familiares: “(...) (tenía) cuatro opciones. Pero como familiarmente tenía que considerar esa parte, entonces empecé a hablar con mi esposo. Oye, mis hijas estaban, (la mayor) (...) estaba en secundaria y (mi hija menor) estaba en primaria. Hipatía comentó con su esposo su interés en estudiar el doctorado. Éste le dijo que en México definitivamente no. Le argumentó que no quería que las hijas crecieran en la Ciudad de México. Hipatía planteó otras opciones pero no logró convencer a su esposo: “(...) o sea, yo quería todo, o sea, familia, hijas, doctorado. Quería el paquete completo (...)”.

Fue un tiempo de fuertes tensiones con su pareja y no tuvo otra alternativa mas que postergar su ingreso al doctorado. No quiso poner en riesgo a su familia ante la amenaza del divorcio. Dos años más tarde retomó su plan e inició el doctorado en modalidad semipresencial con una beca PROMEP. Los viajes para asistir a las clases del doctorado fueron pesados, mermaron la relación familiar y de pareja (2004). Pese a ello, Hipatía realizó dos estancias internacionales, una en 2006 y otra en 2007. Finalmente presentó su examen en 2009. A partir de ese año se abocó más a la investigación. En 2014 ingresó al Sistema Nacional de Investigadoras en el Nivel 1.

Actualmente Hipatía se siente satisfecha laboralmente, considera que concluyó su doctorado “en buen tiempo”; y haberlo conseguido la ha hecho sentirse más segura, con más claridad en relación a lo que quiere porque se conoce más a sí misma. Se ha dado cuenta que el trabajo intelectual le da libertad y la confianza que ha adquirido se ha visto reflejada en su vida cotidiana (2016)

Línea de vida: Hipatía (casada con académico, dos hijas) Fecha de nacimiento, 1967.



Momentos de vida *Elección de Profesión y Formación Académica*

A los 24 años tiene su primera hija
A los 26 años inicia estudios de posgrado
A los 42 años obtiene su título de doctora

Construcción de Carrera Laboral Académica

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Hija/ Estudiante)

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Madre/ Esposa/ Académica TC/ Estudiante, Investigadora SNI)

Sostenibilidad/triple Presencia

Emma

Nació en 1971, dentro de una familia de 5, su madre, su padre, una hermana, un hermano y Emma. Desde niña sintió gusto por la música y durante la preparatoria aprendió a tocar la guitarra. Cantaba en un grupo de la iglesia (1975- 1985). En ese tiempo ganó un concurso de canto junto con unas amigas. Un compañero le recomendó estudiar canto y opera (1985-1986). El padre de Emma la motivó: “(...) mi padre siempre escuchó música clásica, ópera, conciertos, sinfonías (...), entonces, hmm sí sabía de lo que hablaba, pero yo nunca pensé que podría dedicarme a eso (...)”.

Emma presentó examen para estudiar en el conservatorio (1989) y recibió algunas críticas de sus amigos porque abandonó la escuela donde había obtenido un lugar para estudiar Diseño Gráfico: “(...) yo les dije que me iba a ir al conservatorio y bueno, recibí todo tipo de críticas y demás, pero el apoyo de mis padres que dijeron, ‘bueno, tú prueba y si no pues, según te informaste, tienes un año para regresar a la carrera’. Así fue como ella entró al conservatorio: “a ver si me gustaba y pues, nunca me fui (...)”. Terminó la carrera de Canto, se tituló en 1999 y al año siguiente se fue a Austria a cursar un posgrado.

Pagó sus estudios con recursos propios; por fortuna la paridad de la moneda del país donde estaba era semejante al peso mexicano (2000-2003). Al terminar su posgrado, estaba decidida a regresar a México pero una profesora emérita de la Universidad donde estudiaba la escuchó cantar y le dijo que estudiara una maestría, que podía tener oportunidad en Europa porque, además de buena figura, su voz tenía calidad. La profesora la retó, le dijo que si era necesario que trabajara lavando platos, que debía hacerlo. Emma se quedó en la Universidad a pesar de que contaba con muy pocos recursos económicos. Eso le implicó trabajar como extra en un coro, impartiendo clases de canto a aficionados e incluso como empleada doméstica en una casa de lujo y en una embajada.

Se quedó a cursar la maestría (2003- 2005). Obtuvo una beca por un año (2003), con la cual pudo solventar los gastos de la renta y la colegiatura del posgrado. En el último tramo de la maestría (2005), recibió apoyo económico de una fundación estadounidense que otorgaba becas a estudiantes del Este de Europa (Antes URSS). Ella pudo conseguir esa beca gracias al apoyo que Emma recibió de un profesor-mentor: “se atrevió a proponerme y defenderme ante el jurado”. Emma tenía la intención de cantar en grandes teatros dentro de un coro y lo logró; sin embargo, no obtuvo los contratos adecuados para quedarse en Europa. Regresó a México pensando en dar clases en alguna Universidad. Apoyó a uno de sus profesores que había venido a dar un curso a México. Un amigo le había informado que abrirían nuevas licenciaturas en la UJED, que contratarían nuevos profesores(as), con plazas de tiempo completo (2006), y le recomendó que investigara.

Emma había conseguido impartir algunas clases en Toluca. Moverse en la ciudad de México le resultaba muy complicado: “(...) empecé a tener, no lo voy a negar, una crisis y yo dije, no, no, no, no, o regreso a, Europa donde me sentía ya habituada o, o me voy a provincia (...)”.

Así fue como Emma llegó a Durango; en su desesperación recordó lo que le había recomendado su amigo. Su padre le dijo: ¡pues prueba! Lo peor que puede pasar es que no te guste y que regreses (...), vine, hice el examen, hice la entrevista, y después de unas semanas me dijeron que me habían escogido a mí, y por eso vine a dar a Durango (...)”.

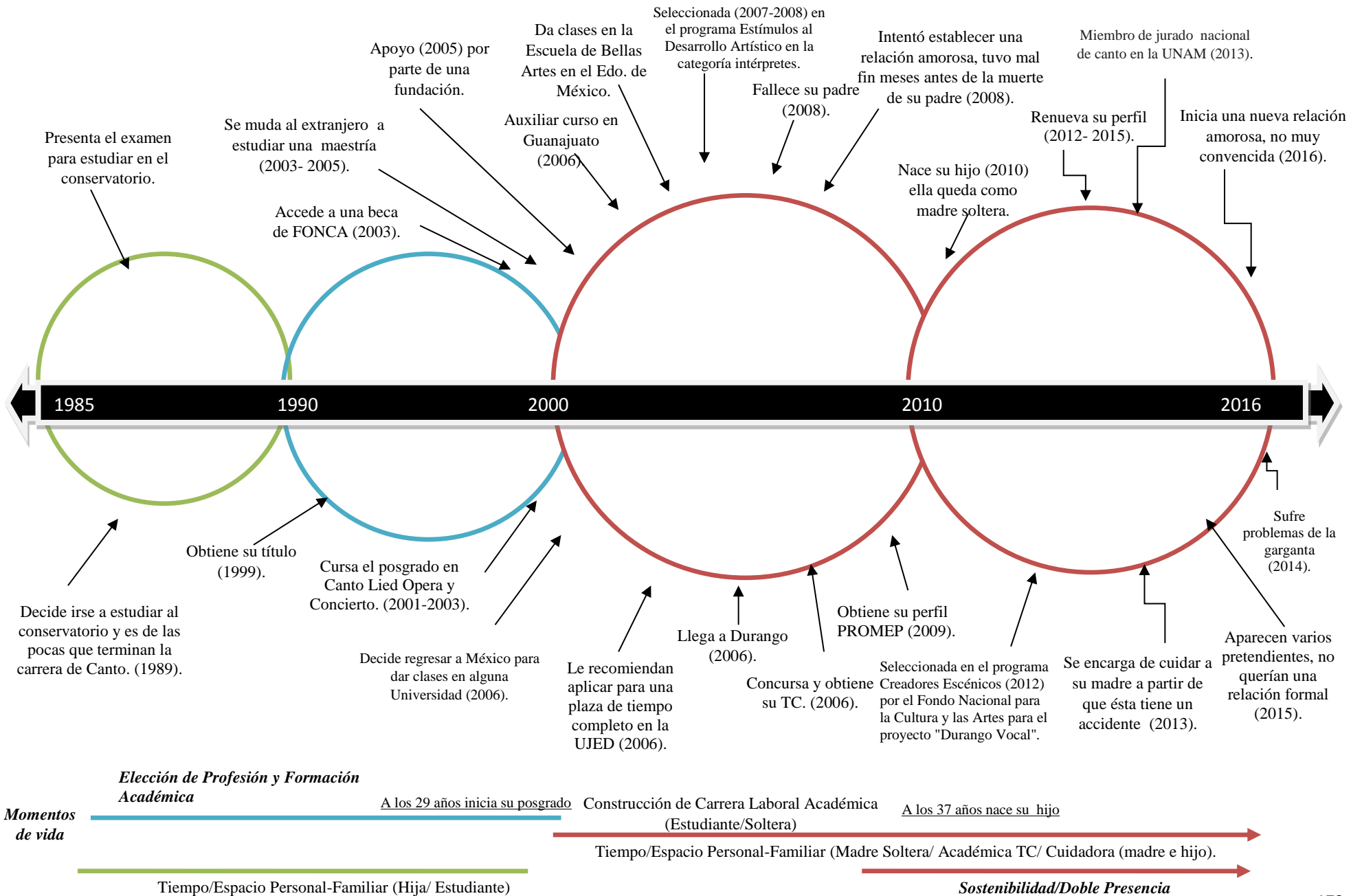
Cuando le informaron que la plaza era de ella, pensó: “al fin, se me hizo justicia, algo así. Porque yo había batallado mucho con el trabajo en Europa, dadas las condiciones y exigencias de ese mercado”. En noviembre de 2006 obtuvo su nombramiento como

profesora de tiempo completo en la UJED. Un año más tarde participó en el programa de Estímulos al Desarrollo Artístico en la categoría de Intérpretes (2007-2008).

Emma intentó establecer una relación sentimental pero vivió una época muy inestable. En Europa había sostenido una relación que tuvo mal fin meses antes de la muerte de su padre. Evento que fue muy difícil emocionalmente; ya que él “era también mi mejor amigo, él me había motivado a quedarme en Durango y a seguir mi camino”. Recuerda que fue uno de los peores años de su vida (2008). Solicitó su ingreso a PRODEP (PROMEP) en 2009. Un año después nació su hijo. Se quedó como madre soltera y jefa de familia; también a cargo del cuidado de su madre, quien había sufrido una caída rompiéndose una mano (2013). Un año antes había renovado su perfil PRODEP (2012) y pensó en tomar el año sabático al que tenía derecho pero decidió no hacerlo porque veía complicado encontrar quién la supliera. En ese año fue seleccionada para un programa creadores escénicos del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes "Durango Vocal". En el aspecto amoroso, llegó a pensar: “si estaría muerta o qué, ni se me paraban las moscas”, “O a lo mejor si me veían y ni lo notaba”.

En 2013 formó parte del jurado de un Concurso de Canto en la UNAM. Tuvo problemas de salud debido al estrés laboral: “(...) hace como un año sí sufrí de la, garganta pero descubrí que era estrés; decidí más bien manejar y controlar mi pensamiento y no estresarme, no enojarme por procesos laborales (...)” (2014). En el terreno amoroso, aun cuando tuvo varios pretendientes, no quiso involucrarse en una relación formal (2015); y no fue sino hasta el siguiente año que comenzó una nueva relación sentimental no muy convencida de ello.

Línea de Vida: Emma (soltera, con un hijo) Fecha de nacimiento, 1971.



Nora

Nació en 1972; ella y su hermana gemela fueron las más pequeñas de la familia. Su madre murió cuando Nora era muy joven. Al terminar la preparatoria no pudo inscribirse en la carrera tecnológica que había elegido y entra a enfermería por sugerencia de una amiga. Nora recuerda que quería “llevarles la contraria en mi casa, sobre todo a uno de mis hermanos”. Aún vivía con su padre y algunos de sus hermanos (1991-1995).

Cuando cursaba el segundo semestre de enfermería, su padre les insistió a ella y a su hermana gemela que comenzaran a trabajar. Él trabajaba en el sector salud y tenía la oportunidad de conseguirles una base pero ellas no aceptaron. Nora consideró que aún no tenía la formación adecuada. El trabajo representaba “mucho compromiso y responsabilidad”. Cuando cursaba el tercer semestre de Enfermería, su padre volvió a insistir y les consiguió trabajo a ambas. Nora y su hermana se negaron. Su padre les dijo que entrarían como auxiliares de enfermería. Nora comenzó a trabajar a los 18 años. La experiencia la hizo darse cuenta que, a pesar de ser auxiliar debía asumir las mismas responsabilidades que las enfermeras de base. Eso causó temor, al menos en Nora. Ella se dedicó a estudiar “todo lo que podía” para brindar una mejor atención a los pacientes. Trabajaba en la noche y estudiaba por la mañana. Así lo hizo durante toda la carrera. Recuerda que sus compañeras más cercanas le decían “de por si eres burrilla, trabajando de noche te vas a hacer más”. A la distancia, considera que fue lo contrario. Un año después de que Nora entró a trabajar, murió su padre.

Ella y su hermana terminaron la carrera en tiempo y forma; al año siguiente se titularon y se fueron a estudiar una maestría. Nora tenía pocos meses de casada, su esposo se fue con ella. Él consiguió fácilmente un trabajo. Tuvieron algunos problemas porque Nora quería embarazarse pero él consideraba que no era el momento adecuado, “no quería hijos todos estresados” (1997). Nora y su esposo regresaron a Durango cuando ella se tituló de la maestría. En 2002 nació su primer hijo. Para irse a estudiar la maestría. Ella había pedido un permiso en su trabajo dentro del sector de salud, al terminar el posgrado, se reincorporó en su puesto.

Nora y su hermana concursaron y obtuvieron sus plazas de tiempo completo en la Universidad (1999). Ese logro le generó un nuevo conflicto con su esposo. Ella intentó hacerle ver pros y contras de trabajar en la Universidad, él aceptó que ella se incorporara como profesora. En 2004 nació su hija e ingresó al perfil PROMEP.

Nora se conflictuó con su esposo por el poco tiempo que ella pasaba con los niños. El problema comenzó con un cambio de horario. Nora trabajaba en las mañanas en la Universidad y tenía las tardes libres para atender a sus hijos. En su otro trabajo laboraba ciertos días, siempre tratando de conseguir todos los permisos posibles para pasar el fin de semana con sus hijos.

Cuando se incorporó como profesora de tiempo completo en la UJED contó con el apoyo de su directora. Al poco tiempo hubo cambio de autoridades y una época poco favorable para ella. Entonces decidió que era el tiempo para estudiar el doctorado. Por otro lado, sentía que se estaba “oxidando”, a pesar de que hacía todo lo posible para mantener el ritmo con el que había llegado de la maestría. Tenía bajo su responsabilidad un cuerpo académico, esa responsabilidad la comprometía a consolidar un equipo con perfiles a nivel doctorado y en el SNI.

Revisó algunos programas de estudio dentro del padrón de CONACYT, tenía el perfil PROMEP y consiguió una beca. Presentó examen en tres universidades, en dos de ellas la aceptaron (2008) y finalmente se decidió por una de ellas.

En lo familiar, pensó que sus hijos estaban en un buen momento para hacer un cambio de residencia (la niña tenía 5 años y el niño 7), creía que podría estar con sus hijos antes de que empezaran la adolescencia. Su esposo aceptó acompañarla. Su suegra se fue con la familia como

apoyo. Los primeros semestres del doctorado fueron muy pesados. Nora pasaba casi todo el día en la Universidad; hacía sus trabajos por las noches cuando los niños dormían. A su esposo le molestaba la luz y el ruido. Nora buscaba no incomodarlo. Sus hijos le decían, “mamita me quiero quedar contigo aunque no apagues la luz”. Ella se sentía “muy mal” pero solo así podía pasar más tiempo con ellos. La situación generó roces y problemas de pareja. Su suegra se regresó a Durango. Para Nora fue un tiempo muy difícil: “batallé mucho con doctorado, hijos y todo”. Una amiga muy cercana la apoyó por una temporada corta. Cuando su tutora se enteró de la situación por la que atravesaba le dijo, “¡no ya vete, cuida a tus hijos! La información de la asesoría me la envías por correo”.

Los niños extrañaban a su papá. Nora les compró una mascota; les prometió que al terminar el ciclo escolar los regresaría a Durango con su padre y su abuela. Así lo hizo. Aún faltaba un año para que Nora terminara el doctorado, su tutora estaba desarrollando un proyecto en otro estado y viajaba constantemente a Europa. Nora se mudó al lugar donde residía su tutora pues debía levantar la muestra para su tesis.

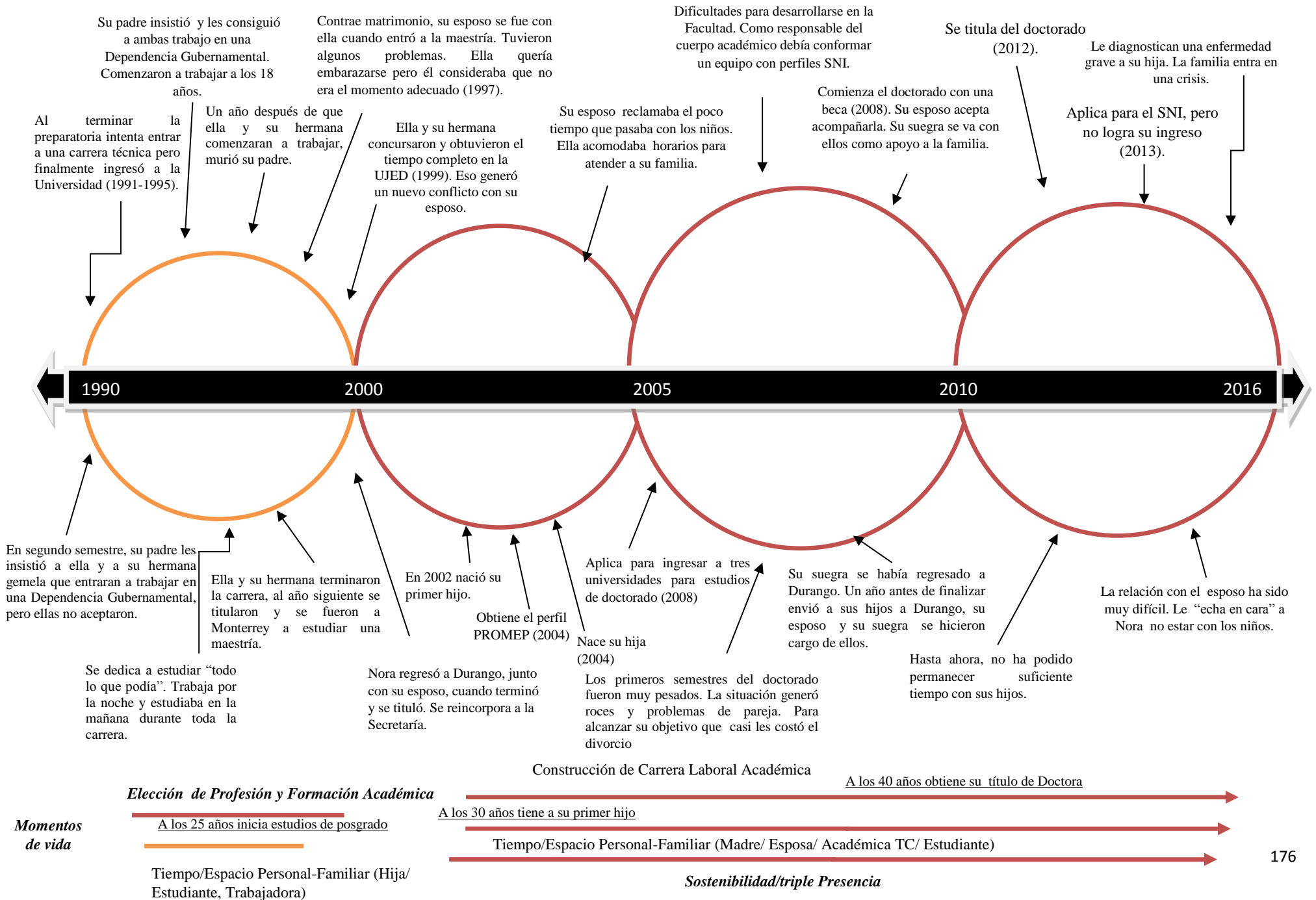
El esposo y la suegra de Nora se hicieron cargo de los niños. Ella los visitaba cada 15 días. Resultó un año muy pesado, solo de pensarlo, se volvería a “traumar”. A pesar de esas circunstancias, Nora trató de hacer las cosas lo mejor posible para alcanzar su objetivo pero casi les costó el divorcio: “(...) esos dos años sí, estuvieron difíciles, casi casi se divorciaba de mí porque así como que (él me decía) “bueno, sí te doy todo el apoyo pero yo también tengo vida” y sí, yo lo entiendo pero yo (le) decía “pues es que tú dijiste que me apoyabas, si no yo no me hubiera animado”

Al terminar el doctorado, Nora regresó a Durango. Se tituló en el 2012. Un año más tarde intentó ingresar al SNI, pero no lo consiguió (2013).

Sus horarios de trabajo cambiaron, piensa que no ha podido permanecer suficiente tiempo con sus hijos. Sin embargo, por las mañanas, es ella quien les prepara el desayuno y en las noches está al pendiente de sus uniformes, de que se bañen y merienden. Para compensar su ausencia, los fines de semana Nora dice haberse convertido en una especie de "esclava" de su familia. Además de atender las labores de la casa porque no tiene apoyo doméstico (a su esposo no le gusta que “haya gente extraña en la casa”), procura salir a comer o al cine con su familia. La relación con su esposo ha sido muy difícil y cuando él está molesto le “echa en cara” que no está con los niños. Nora siente que le faltan horas en el día o días de la semana, pero con altibajos, “ahí va todo caminando ya por inercia”. Su esposo le ha dicho “ni se te ocurra salirme con el postdoctorado ni nada (...) ya te he apoyado muchísimo”.

Recientemente le diagnosticaron una enfermedad grave a su hija y entre el susto y el desconocimiento de lo que ésta implicaba para la vida de la niña, la familia vivió una crisis. La situación implicó ponerse de acuerdo para ver que podían hacer por ella, sobre todo “para no tensar a la niña”, y buscar la atención y el tratamiento adecuado. Nora considera que su hija ya se encuentra mejor y que eso ha permitido que en la familia se encuentre “más estables todos”.

Línea de Vida: Nora (casada con pareja no académico, un hijo y una hija) Fecha de Nacimiento, 1972.



Anna

Nació en 1957, fue única hija. Sus tres hermanos murieron durante el parto. Tuvo un hermano de crianza del que se mantuvo lejana. Su padre se dedicaba a la ganadería, su madre era enfermera. Cuando Anna cumplió ocho años, la enviaron a estudiar a la Ciudad de Durango. Terminó la preparatoria y entró a estudiar Medicina, más influenciada por sus amigos que por un verdadero interés en la profesión, “(...) todos los compañeros se iban a ir a medicina y pues ahí voy (...) Me fue muy bien en medicina pero dije, esto no es lo mío, no soporto, me voy (...)”.

Anna pensó que debía estudiar una carrera relacionada con el campo y la veterinaria. Su padre no se lo prohibió. Él solía decirle “yo soy el jefe de la casa y yo decido”. Ella se animó a comentarle su interés por estudiar Veterinaria. La respuesta de su padre fue “¡No, pero cómo!”.

Bajo la recomendación de un compañero, se decidió por la Licenciatura en Biología. Su padre y su madre aceptaron. Ella se fue: “(...) no me dejan estudiar veterinaria pero yo me voy a estudiar fuera de la ciudad” (1977-1981).

Cuando estaba por terminar la licenciatura, se casó. Su pareja inicialmente la impulsó para que continuara con el posgrado, “(...) me ayudó a conseguir papeles y todo para una beca de CONACYT”. Su esposo se fue antes que ella al centro de investigación donde ambos cursarían la maestría: “Yo me quedé un año más terminando mi tesis (...)”. Cuando ella se tituló, se fue para comenzar la maestría (1985-1987). Él ya tenía, para entonces, otra pareja. Ana duró con él solo 3 meses.

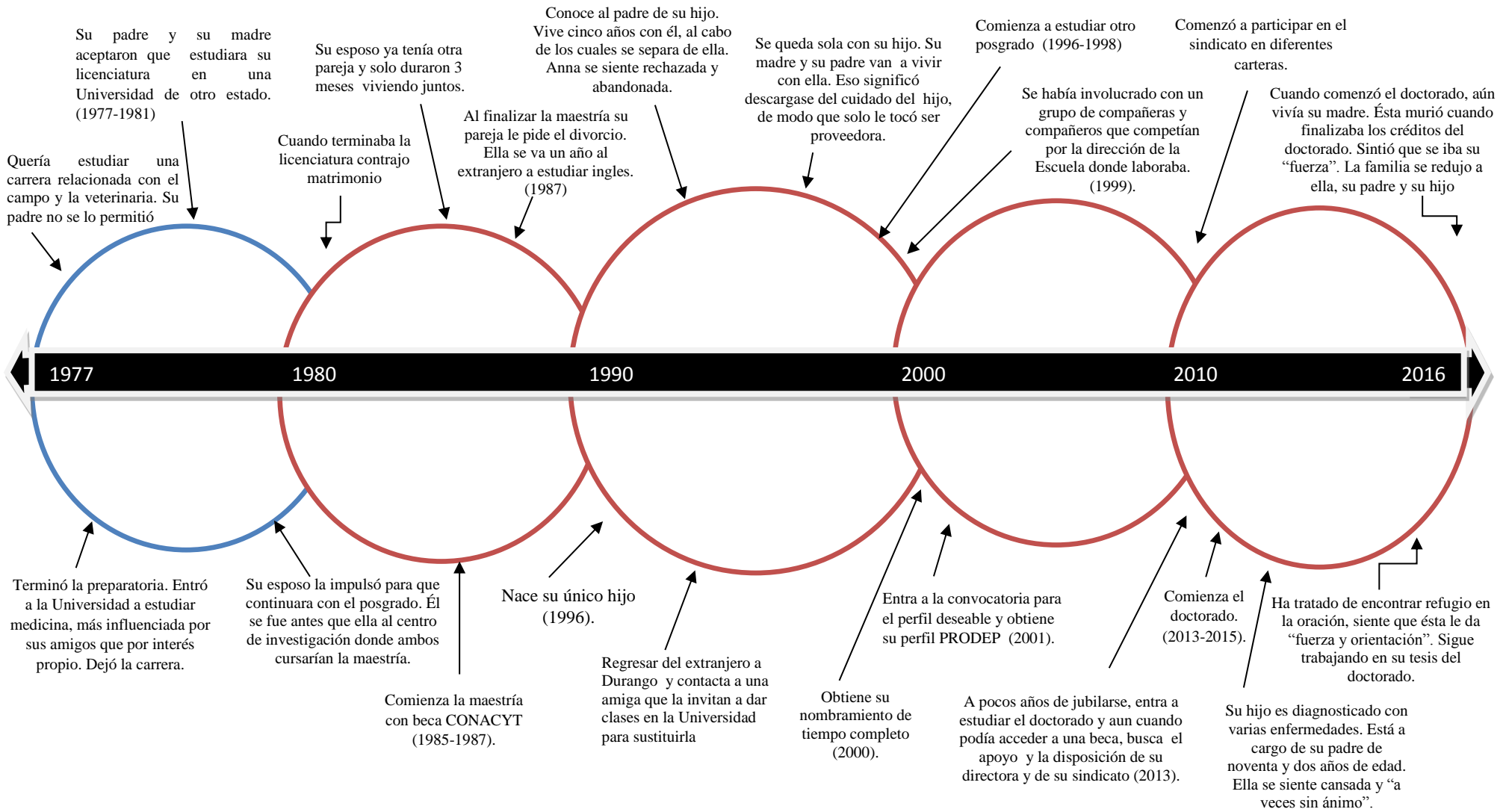
Su esposo le pidió el divorcio cuando Anna terminaba la maestría. Ella accedió y se fue al extranjero por un año, con la idea de estudiar inglés (1987). Luego regresó a Durango. Fue entonces cuando entró a trabajar en la UJED. Había contactado a una antigua amiga profesora. La amiga se iba a estudiar una maestría fuera de Durango, Anna la podía sustituir. Se entrevistó con el director de la escuela. Éste le dijo que impartiría una materia.

En ese tiempo, conoció al padre de su hijo con quien vivió durante 5 años, al cabo de los cuales él se separó de ella. Ella se sintió rechazada y abandonada. Se quedó sola con el niño. La madre y el padre de Anna se fueron a vivir con ella: “vamos a echarle la mano”, le dijeron. Eso significó para Anna descargarse del cuidado de su hijo, de modo que a ella solo le tocó “ser la proveedora (...)” (1996). Comenzó a estudiar otra maestría (1996 - 1998). En 1999, se fue involucrando con un grupo de compañeras y compañeros que competían por la dirección de la escuela donde laboraba. En el 2000, Anna obtuvo su nombramiento como profesora de tiempo completo. Un año más tarde pudo ingresar al perfil PROMEP (2001).

En 2013, a pocos años de jubilarse, inició el doctorado y aun cuando podía acceder a una beca, prefirió el apoyo y la disposición de su directora y de su sindicato en el cual había estado participando en los últimos años con diferentes carteras sindicales. Cuando inició el doctorado, aún vivía su madre. Ésta murió cuando Anna finalizaba los créditos del doctorado y sintió que su “fuerza” se iba. La familia se redujo a ella, su padre y su hijo.

Anna se sintió agobiada cuando a su hijo le diagnosticaron varias enfermedades. Además, su padre es un hombre de noventa y dos años de edad y ella de cincuenta y nueve. Se siente cansada y “a veces sin ánimo”. Ha tratado de encontrar refugio en la oración. Cree que ésta le da “fuerza y orientación”. Continúa trabajando en su tesis del doctorado.

Línea de vida: Anna (divorciada, un hijo) Fecha de nacimiento (1957).



Elección de Profesión y Formación Académica

A los 28 años inicia estudios de posgrado

Esperaba titularse a los 59 años del Doctorado

Momentos de vida

Construcción de Carrera Laboral en la Academia (Profesora TC/Estudiante de doctorado)

A los 28 años tiene a su hijo

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Madre Soltera)

Sostenibilidad/Doble Presencia

Elisabeth

Nació en 1974, siendo la menor de dos hermanas. Cuando terminó la preparatoria y llegó el momento de decidir qué estudiar, se dio cuenta que no podía irse a otra parte porque no tenía las posibilidades económicas, entonces decidió estudiar derecho en la UJED, recuerda que, “fue la carrera que más me convenció”

En su familia había abogados. Su padre estudió medicina, su madre solo había estudiado hasta la preparatoria. No recuerda haber tenido presión alguna por parte de la familia para que su hermana y ella estudiaran alguna carrera específica (1992-1997).

Su primera experiencia docente fue en Educación Media Superior. Entró a estudiar una maestría en la UJED (1998) y mientras lo hacía le ofrecieron un cargo a nivel Federal. La oferta fue muy atractiva y decidió suspender la maestría: “(...) era una buena oportunidad (...), el sueldo era bueno y ahí se dio la disyuntiva de seguir estudiando el posgrado o irme a trabajar (...)”. Le ofrecieron una jefatura, sospesó la oferta y se decidió por la plaza federal.

Cuando Elisabeth se casó en 1999, se fue con su esposo a otro estado. Allá trabajó para la iniciativa privada (2000-2004). Ella regresó a Durango cuando su madre enfermó. Elisabeth vino a cuidarla. Consiguió dar algunas clases en la UJED (2003/2004). Se incorporó, al mismo tiempo, en otra área de la universidad: “(...) Un año antes mi mamá había enfermado de cáncer lo que motivó que mi esposo y yo decidiéramos regresar nuevamente a Durango”. “(...) prácticamente estaba yo acompañándola (...) después, a los dos años, fallece mi mamá y entonces dije, bueno voy a, a retomar los estudios que había dejado inconclusos” (2004). Se inscribió en una especialidad y decidió continuar con la Maestría que había dejado inconclusa. La tuvo que retomar desde el inicio debido a que el plan ya había cambiado (2005-2009).

En 2005 nació su primera hija: “(...) Fue difícil esta etapa de estudiante y madre primeriza, recuerdo que tenía que levantarme temprano para vaciar mi leche en los biberones y dejar suficiente para las primeras tomas. Cuando tenía receso me regresaba a la casa para darle pecho a mi hija que estaba al cuidado de mi esposo y mi hermana (...)”.

Cuando concluyó la maestría, intentó dar clases en la UJED pero no lo consiguió. Posteriormente, sustituyó a un profesor durante un semestre, sin pago alguno, esperando quedarse como profesora titular de alguna materia. El profesor regresó a su clase y ella se quedó sin contrato.

Ingresó al Doctorado y los estudios fueron: “(...) más demandantes así que fue difícil compaginar mis actividades de estudiante, trabajadora, madre, esposa, hermana e hija. De hecho, en esta etapa no dedicaba tiempo para mí. Incluso subí de peso varios kilos, seguramente por el estrés (...)” (2006-2007). Tenía el interés de seguir preparándose, de buscar mejores opciones laborales dentro de la universidad. Hasta entonces sólo había impartido dos materias como suplente, con un trabajo inestable por contrato y un salario muy bajo.

Elisabeth se fue a tomar un curso a Europa por tres semanas. La acompañaron su hija y su esposo: “(...) económicamente representó mucho para nosotros, pero mi papá me apoyó para que pudiéramos viajar todos, fue una decisión muy importante porque involucras a tu familia en tus proyectos académicos y así es más fácil que entiendan y te apoyen (...)” (2008). En ese año nació su segunda hija y al siguiente, presentó su examen de maestría (2009). Con el grado, y con varios cursos y diplomados solicitó la oportunidad de dar clases en la UJED; sin embargo, aunque estaban disponibles algunas clases de sustitución, no la contrataron (2009).

En 2010 presentó su examen del doctorado. Publicó un artículo en una revista indexada, presentó algunas ponencias en congresos internacionales y empezó a enfocarse más en la investigación. Solicitó nuevamente dar clases. Comenzó con una clase en posgrado y sustituyendo en otra a un compañero que había pedido un permiso. Elisabeth terminó cubriendo dos clases de ese compañero profesor durante dos semestres.

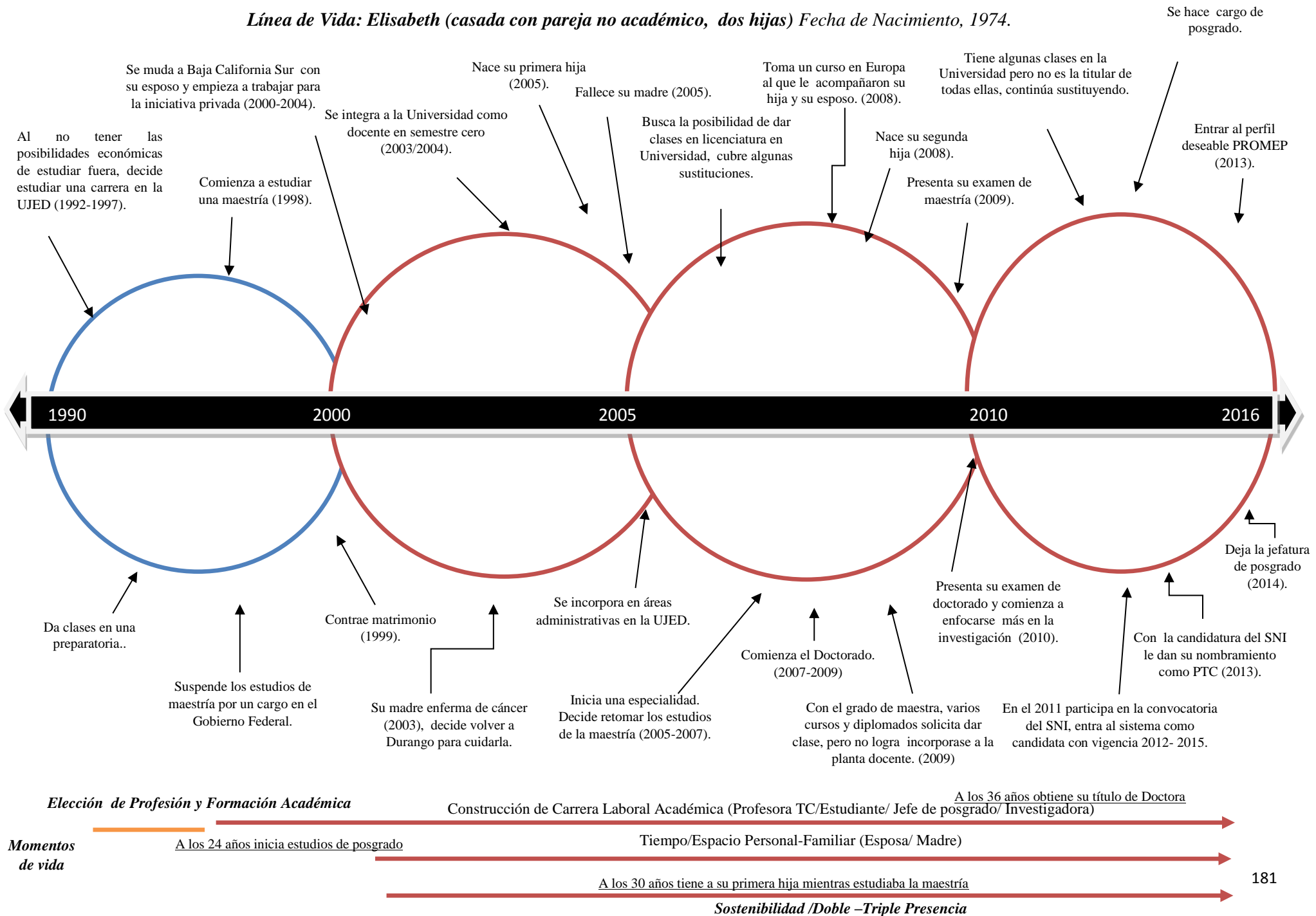
También impartió un par de clase en otra escuela de la universidad; había adquirido la titularidad de dos asignaturas y seguía también como maestra de sustitución.

En 2011 participó en la convocatoria del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y logró la candidatura, sin embargo, como no era profesora de tiempo completo (PTC) pues sólo contaba con 8 horas-clase, iba a perder esa oportunidad del SNI. Se presentó la oportunidad de participar en el proceso electoral para el cambio de dirección de la Facultad donde tenía mayor carga horaria y ganó el candidato al que apoyaba. Éste la invitó a apoyarlo en el Posgrado.

Con su candidatura en el SNI, el grado académico de doctora y las publicaciones que tenía, logró conseguir su tiempo completo: “(...) hablé con el rector y le dije, “pues bueno, ya tengo el reconocimiento pero no tengo una universidad de adscripción, entonces bueno, fue cuando me, me dijeron que me iban a apoyar y fue cuando ya pude tener el tiempo completo (...)”. Entonces presentó un proyecto de investigación y consiguió el financiamiento de CONACyT. También consiguió su perfil PROMEP (2013).

Debido a que necesitaba pertenecer a un cuerpo académico (CA), se dio a la tarea de buscar profesoras(es) con el perfil adecuado para conformarlo. Así, asumió el liderazgo del CA, al mismo tiempo que estaba a cargo del Posgrado. Fue un tiempo de mucho desgaste que afectó su vida familiar y de pareja. A principios de 2014 dejó la jefatura y se quedó solo como Profesora de Tiempo Completo. Necesitaba mantener su perfil PROMEP y el SNI I que había alcanzado en 2015.

Línea de Vida: Elisabeth (casada con pareja no académico, dos hijas) Fecha de Nacimiento, 1974.



Margarita

Nació en 1955, en el seno de una familia de 11 hermanos. A los 11 años se trasladó a la ciudad de Durango para continuar sus estudios y: “(...) afrontar esa capacidad, precisamente, de que vienes de un medio rural a un medio urbano, o sea, con todo, con todos los factores que influyen, o sea, no conocer la ciudad, te vienes, o sea, te desvinculas de tu familia de origen (...)”.

Su padre le facilitó que fuera a estudiar: “(...) me dejó la libertad de que yo decidiera, “bueno, hija ¿ahora qué sigue?”. Margarita presentó su examen en Enfermería que entonces solo era a nivel técnico: “(...) desde que yo estaba estudiando la carrera como que ya visualizaba que no me quería quedar nomás así como Enfermera General, como que yo decía “yo no quiero ser así como que del montón”, ¿verdad? “Yo quiero ser algo, algo importante” (...)” (1970-1973).

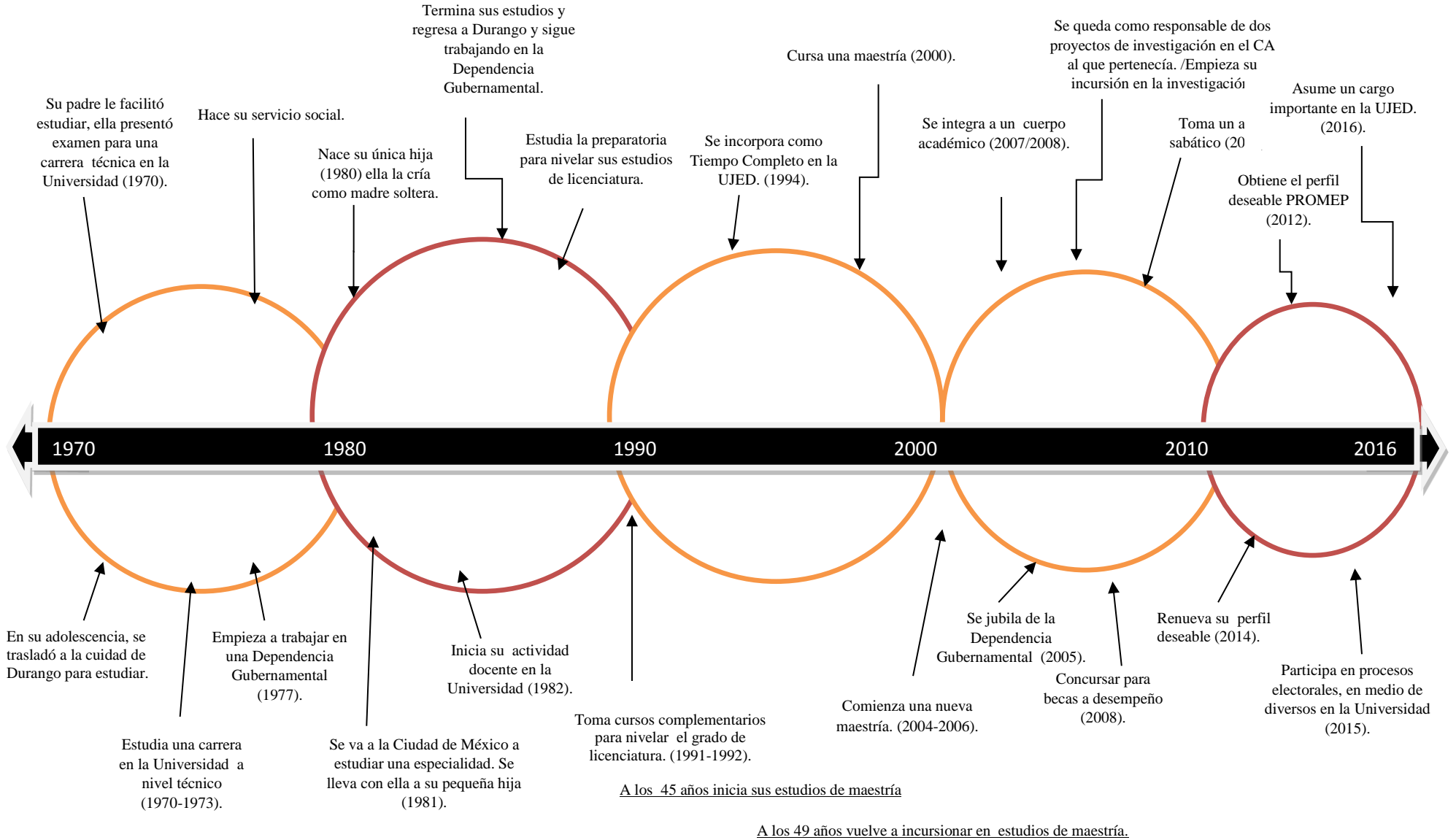
Realizó su servicio social y, posteriormente, entró a trabajar a una de las instituciones de salud pública del estado (1977). Tres años más tarde nació su única hija. Margarita fue madre soltera. Se fue a la Ciudad de México por un año para estudiar una especialidad (1981), y se llevó a su hija con ella. Al terminar, regresó a Durango, continuó trabajando en la institución de salud por 28 años hasta que se jubiló. Ahí ocupó una jefatura.

En la Universidad inició en 1982 como docente, a invitación de una profesora de la misma escuela. Entonces entró a estudiar la preparatoria por las noches para nivelar sus estudios técnicos de enfermería. Debía cursar el programa complementario para alcanzar el grado de Licenciatura en Enfermería: “(...) Posteriormente de que me vine de México, hice la especialidad pero entonces la enfermería seguía su desarrollo, ¿verdad? y yo dije “no, pues ahora tengo que hacer la licenciatura”. Margarita niveló sus estudios: “(...) a las primeras que profesionalizaron fueron a las docentes y en el segundo programa que abrieron nos dieron la oportunidad a las que estábamos trabajando en área hospitalaria y ahí entré yo (...)”.

Doce años después de comenzar a impartir clases en enfermería, logró obtener su tiempo completo (1994). Cursó una maestría (2000); cuatro años después, entró a otra maestría junto con un grupo de compañeras(os) y gracias a un convenio que de la UJED con otra universidad pública (2004-2006).

La Facultad de Enfermería de la UJED comenzó su proceso de acreditó en 2000, Margarita se jubiló de la institución de salud donde también laboraba en 2005. Se integró a uno cuerpos académicos en la Facultad en 2007; y en 2008 asumió la responsabilidad de los proyectos que tenía ese cuerpo debido a que la persona a cargo de éstos se iba a estudiar un doctorado. Margarita asumió el liderazgo. Fue el momento en que comenzó su incursión en la investigación. Concurrió para las becas al desempeño. Tomó un año sabático en 2010 y dos años después obtuvo su perfil PROMEP (2012) que renovó en 2014. En 2015, participó en procesos electorales, en medio de los diversos conflictos políticos por los que la Universidad ha atravesado desde 2010, cuando el Estado violentó la autonomía universitaria, provocando situaciones conflictivas en la vida académica y política de la institución. La situación afectó a toda la universidad.

Línea de Vida: Margarita (soltera, con una hija) Fecha de Nacimiento, 1955.



Elección de Profesión y Formación Académica

Construcción de Carrera Laboral Académica (Profesora TC/Estudiante/ Trabajadora / Investigadora)

Momentos de vida

A los 26 años nace su única hija

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Esposa / Madre)

183

Sostenibilidad /Doble Presencia

5.3 Eje analítico 1: Identidades culturales compartidas

Como se ha dicho, la cultura se ha ido convirtiendo en el mundo al que los seres humanos han tenido que adaptarse, es un universo de sentidos expresados a través de símbolos; es decir de un sistema de significantes que los representan y evocan (Giménez, 1995). Por lo tanto, éstos no son más que una expresión cultural; ya que “no existe una naturaleza humana independiente de la cultura” (Geertz, 1995). La importancia de esta última en la mentalidad (o psique) humana se debe a que el acontecimiento cultural es un asunto de competencia psicológica en tanto que su organización gira en torno a los procesos de construcción del significado que conectan a los seres humanos.

La participación de las personas en ese sistema cultural ha posibilitado que los significados sean públicos y compartidos. Así las formas de vida han dependido de procesos de significación-conceptualización, mediados por los discursos que sirven para negociar sus diferencias de interpretación.

La cultura es un concepto psicológico fundamental cuyo poder radicar en la naturaleza, causas y consecuencias de los estados intencionales de las personas; es decir, sus creencias, deseos, intenciones y compromisos. Por lo tanto, una perspectiva psicológica sensible a la cultura debe ocuparse de lo que la gente dice que han hecho los otros y porqué, y de cómo dice la gente que es su mundo (Bruner, 2009).

La socialización que se da entre los seres humanos desde los diversos agentes de socialización y de constitución cultural, como la propia familia y el ámbito educativo (Giddens, 2006), determinan las formas de actuar de las personas en función de una serie de condicionantes de diverso orden.

Con la finalidad de conocer, por un lado, el proceso de formación universitario de las participantes y su impacto en la carrera académico-laboral; y por otro, indagar el proceso de construcción de su carrera en relación al desarrollo del grupo de las 15 académicas participantes en la universidad, dentro de la presente investigación, el Eje Analítico Identidades culturales compartidas posibilitó tipificar, teórica y empíricamente, a dos categorías denominadas: Formación Académica y Espacio Laboral Universitario, con

sus correspondientes niveles subcategoriales, tal como se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 8

Desglose del Eje analítico 1, categorías y niveles subcategoriales

Eje analítico	Categorías	Niveles subcategoriales
1. Identidades culturales compartidas	<i>Formación Académica</i>	-Figuras Familiares Influyentes. -Mentoría Académica
	<i>Espacio Laboral Universitario</i>	-Recursos Socio-personales -Capital Académico-Intelectual -Perfiles Deseables en la Academia -Amistad y Redes entre Pares.

5.3.1 Formación académica

Los seres humanos son una expresión cultural; lo simbólico no constituye un mundo aparte, es una dimensión inherente a todas las prácticas sociales (Giménez, 1995). En la formación de la carrera profesional de las participantes, la familia y sus condiciones socioeconómicas, así como la influencia de otras figuras mentoras han sido determinantes en la conformación de sus procesos identitarios ligados a su condición de género y a otros referentes culturales compartidos como mujeres académicas universitarias.

La categoría Formación académica permitió identificar semejanzas y diferencias en las trayectorias de estas mujeres. Los puntos de encuentro y de diferenciación entre las mismas aparecen entretejiéndose y separándose, como parte de un entramado que se articula a su formación universitaria inicial, a las vivencias que han ido marcando su carrera laboral en la universidad y a las condiciones socio-familiares que han influido sus trayectos. Así, la categoría Formación académica quedó conformada por dos niveles subcategoriales: Figuras familiares influyentes y Mentoría académica.

5.3.1.1. Figuras familiares influyentes

Como dimensión simbólico-expresiva de toda práctica e institución social, la cultura deviene en universo de informaciones, de valores y creencias que dan sentido a las acciones de las personas (Giménez, 1995).

Desde esa perspectiva, el referente cultural-familiar de las participantes aparece condicionado por la época en la que, la mayoría de ellas ingresó a la universidad todavía en medio de ideas y costumbres de una sociedad conservadora (Palacios, 2013), que sumado a otros determinantes como los recursos económicos les impusieron ciertas barreras en el camino hacia la academia.

Más del 70% de este grupo de mujeres ingresó a la Universidad en la década de los años 70's, marcadas por una cultura que aún condicionaba a las mujeres en su incursión a la vida pública. Sus relatos ilustran experiencias en las que tuvieron que lidiar con fuertes estereotipos y roles tradicionales, por lo que, ser mujer(es) de esa época parecía una limitante en sus horizontes. Algunas de ellas se vieron obligadas a quedarse en su ciudad natal ante la consigna de “usted escoja algo que pueda estudiar aquí”.

Los problemas que estas académicas han enfrentado, al debatirse entre ser mujeres de ayer y ser mujeres de hoy, hacen evidente la discriminación sexual de la que han sido objeto y de la cual el acceso a la educación superior y a los posgrados no parecen haberlas librado del todo (Biglia, 2017).

... a mí siempre me gustó eso de la historia, por cuestiones de la familia no me fui a estudiar(la) pero (...) la historia me gustaba mucho (...) Las tradiciones, ya sabes, mira (éramos) una familia de diez (...) y bueno, la preferencia fue que salieran mis hermanos (...) El que es mayor que yo, varón, se va y el que seguía después de mí también se va y mi papá me dice, “usted escoja algo que pueda estudiar aquí (...)” Yo creo que más bien (fue) no tanto los prejuicios de que no saliera, porque mi papá era como liberal, sí me daba permiso de muchas cosas; más bien fue la cuestión económica pues éramos muchos (...) Vi las opciones de aquí, no me disgustó Derecho pero (...) a mí me gustaba la carrera de Historia... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... mis padres (...) eran ejidatarios (...) gente de campo (...) Yo decía, bueno pues yo voy a estudiar (...) una carrera relacionada con la ganadería o estudiar algo afín. En aquel tiempo mi papá era muy muy machista, muy “yo soy el jefe de la casa y yo decido (...)” y entonces yo le dije, papá, quiero estudiar (...) veterinaria (...) “¡No, pero cómo!” (...) total, me pusieron mil trabas, mil trabas... (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

Como parte de una generación de universitarias en los años 70, la mayoría sufrieron discriminación, sobre todo cuando se fueron alejando de los roles asignados a las mujeres por sesgos de carácter ideológico, dadas las aspiraciones e intereses profesionales y laborales que legítimamente tuvieron. Como afirman Pacheco y Blanco (1998), la asignación sociocultural de los roles de género, desde una diferenciación biológica y esencialista ligada a los sexos, ha sido el impedimento para reconocer al género como una construcción sociocultural que, inscrita en relaciones de poder (Foucault, 1980), caracteriza a la cultura patriarcal (Cabral; 2008; Lagarde, 2011; Martínez-Labrín, 2012, 2014).

... cuando salí de la escuela (...) yo me metí a trabajar a un despacho de abogados y empecé a litigar (...) y me acuerdo (...), cuando embarazada salí a notificar un oficio y el notificador me dijo, “bueno y usted qué no tiene quién la mantenga” y aparte viéndome como despreciativo porque ya se me notaba el embarazo... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

Han sido los estereotipos, marcados por la cultura de género de cada época, valores adaptativos y facilitadores de la identidad social, particularmente, del sentido de ser mujer(es). La integración de éstas a ciertos roles de género se fue instalando desde su infancia y juventud (González, 1999; Burín, 2008). No obstante, para las académicas nacidas en décadas más recientes, el advenimiento de una perspectiva más *liberal* hizo posible su ingreso a la educación superior con menos estigmas sociales, aún cuando también vivieron inconveniencias económicas muy semejantes entre la mayoría del grupo de participantes.

... empiezo a trabajar muy joven (...) tenía dieciséis años (...) yo no había hecho la preparatoria, hablaba muy bien inglés, era lo único que había estudiado y eso me dio la oportunidad de trabajar (...) Empecé a darme cuenta que si no estudiaba pues me iba a quedar de obrera. Decía, no puede ser que yo haya nacido para ser una voz anónima que contesta el teléfono todos los días y que le pidan llamadas (...) Le dije a mi mamá, necesito estudiar, quiero estudiar (...) Yo decidí la carrera más libremente (...) y terminé la licenciatura... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

... en mis estudios, sobretodo secundaria y preparatoria, me incliné más por las ciencias sociales (...) No tenía tampoco las posibilidades económicas para buscar otro tipo de carreras en alguna otra parte (...) La de Derecho fue la que más me convenció. En mi familia hay abogados pero bueno, mi papá es médico, mi mamá había estudiado nada más la preparatoria, entonces nunca hubo una inclinación por parte de la familia para que (...) escogiera alguna profesión (...). Siempre fue un

respeto (...) por la elección libre, entonces pues bueno, yo decidí estudiar derecho... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

En el ámbito educativo también ha prevalecido una mirada esencialista (Serret, 2001) que facilitó la naturalización de las profesiones bajo el marco de una diferenciación genérica. No obstante, las figuras materna y paterna jugaron un papel decisivo para la entrada de estas mujeres a la universidad. Sin embargo, las brechas de género siguieron marcando distancias entre unas y otros en la educación superior -sobre todo a nivel de posgrado-, y fueron condicionando las oportunidades de las mujeres en el acceso y el control de recursos económicos, sociales, culturales y políticos (INMUJERES, 2008).

..cuando termino la secundaria y les digo que quiero continuar estudiando me topo con la negativa de mi madre, quien de entrada se opuso a tal acción por que se le iba su mano derecha en la tienda, las vacaciones de ese verano fueron una lucha constante, mientras exigía mi derecho a seguir estudiando el tiempo pasaba y fue finalmente mi papá quien con determinación apoyó tal exigencia, su argumento ante mi madre fue que “el siempre apoyaría a sus hijas para que éstas siguieran estudiando, para que se valieran por sí mismas y a la larga no tuvieran que depender de ningún hombre”... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Empero, las transformaciones culturales de las últimas décadas del siglo XX, de acuerdo con Ariza y Oliveira (2001), llegaron para modificar las expectativas de las mujeres y la construcción de nuevas identidades en lo profesional.

Fui y le dije a mi mamá, ¿Sabe qué mamá?, Yo voy a ser médico (sic). Estaba ella lavando los trastos y me dijo: “Ajá, cómo no”, no dándole importancia. A la vuelta de un tiempo, retomé mi idea de ser médico (...) y me dijo, “¡No, cómo que medicina! Yo soy maestra de primaria y ya te tengo un lugar en la Normal del Estado” (...) Pero yo no quiero ser maestra, yo quiero ser médico (...) Me dijo, “Bueno, si pasas el examen, te apoyo, si no, te vas a la Normal... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

... siempre fui un poco, como dicen ahora, *nerd* (...) Mi papá es egresado del Politécnico (...) es ingeniero (...) Recuerdo que me decía (...) si quieres ser alguien en la vida, tienes que prepararte bien (...) Todas esas cosas pues te van programando (...) yo creo que las inculcan los papás, el ámbito familiar tiene que ver absolutamente en eso... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

A mí siempre me gustó la música desde niña (...) Bueno, no estaba yo tan perdida porque mi padre siempre escuchó música clásica, ópera, conciertos, sinfonías (...) Mi padre muy feliz me acompañó (a hacer el examen de admisión) (...) para sorpresa de todos ¡Me aceptaron! (...) Y así fue como entré al Conservatorio a ver si me gustaba (...) Fui (entonces) de las pocas alumnas que terminaron la carrera... (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

Sin duda, el proceso de formación universitario de estas mujeres fue diverso, con tropiezos para algunas y mejores oportunidades para otras. Las creencias e intencionalidades culturales de la época – entre mediados y finales del siglo XX- se vieron reflejadas en las posturas de la familia con respecto al ingreso de ellas a la universidad. Pero las figuras materna y paterna representaron un papel decisivo para que ellas pudieran continuar con sus planes de estudiar en la universidad.

Los procesos sociales antecedentes de las representaciones modernas de las mujeres configuraron la entrada masiva de éstas a la educación media y superior. En eslabón, la urbanización, la expansión de la cultura mediática, el culto al individualismo, el control de la fecundidad, la incursión de más mujeres en actividades remuneradas e indudablemente, los movimientos feministas y de reivindicación de los derechos de las mujeres - económicos, reproductivos, por una vida sin violencia, y por su derecho a la educación, entre otros- (Ariza y Oliveira, 2001), dieron forma al advenimiento de otros momentos históricos, con menos estigmas sociales y el rompimiento de paradigmas que posibilitaron el acceso de estas mujeres, y muchas otras, a la educación superior y de posgrado.

5.3.1.2 Mentoría académica

Frente a posturas y diferencias en el significado atribuido a la formación profesional que “*debían*” recibir las mujeres, el ingreso de la mayoría de estas mujeres a la universidad fortaleció su camino temprano hacia la academia. Los cambios paradigmáticos en la cosmovisión de la sociedad respecto a la incursión de ellas dentro del ámbito público (educativo), como se ha dicho, y el papel que jugaron figuras mentoras en el ambiente universitario influyeron también en la elección de una carrera profesional, así como también fueron determinantes en la orientación y formación académica posterior.

... llevé una materia (en preparatoria) que se llamaba geometría (...) la maestra me mostró (...) qué era la matemática más allá de los números (...) Estaba en primer semestre en el Tecnológico cuando llegó una amiga y me dijo “(...) van a abrir (las licenciaturas de) Química y Matemáticas en la Universidad (...) Me inscribí a matemáticas,” (...) así fue como entré a Matemáticas (...) Me dice mi mamá, “¿te acuerdas cuando te decía que de qué ibas a vivir?” (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

Afortunadamente llego a la secundaria y ahí tengo maestros que casi todos eran profesionistas (...) eso nos dio mucho entusiasmo a nosotros como estudiantes, o sea, entendían mucho, se acercaban mucho (...) yo me acuerdo de mi maestra, que

de hecho ahorita el nombre no recuerdo (...) pero sí recuerdo que sus clases de química me gustaban mucho desde la secundaria porque les entendía, me gustaba, veía las cuestiones biológicas, yo quería, en ese momento no sabía si la industria o algo así pero me empezó a llamar la atención desde ahí ... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

...la facilidad que quizás yo tenía (por la música) no se dio hasta la preparatoria. Por influencias de amigos aprendí a tocar la guitarra y a cantar en un grupo de la iglesia (...) Un amigo que estudiaba violín clásico me escuchó cantar (...), me dijo “tú eres soprano, deberías de estudiar canto y ópera (...) Entonces (mi amigo) fue el que me empezó a llevar grabaciones (...) y el que me convenció de hacer el examen de admisión... (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

En estos relatos, las participantes reconocen cómo el recurso de la mentoría académica orientó y fortaleció sus objetivos hacia el estudio y la profesionalización.

... (Ella) es mi mentora (...), fue mi maestra, me formé acá (con ella en la Universidad), hemos sido compañeras de camino y de recorrido. Entonces, por supuesto que (...) es un gran ejemplo de lucha. Te estoy hablando de (muchas otras profesoras de la Universidad) o sea, de mucha gente que también sabemos que su transitar no ha sido nada fácil... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

... después de que terminé el servicio social (fui con una antigua profesora) (...) y me dijo, “¿Qué estás haciendo?” (...) (yo le dije) pues ahorita nada (...) He estado buscando trabajo (...) Había plazas en lugares allá muy perdidos en la sierra pero el mismo IMSS se negó a contratarme porque era mujer y era peligroso y platicando con ella, me dijo, “Bueno, entonces de aquí a septiembre no tienes nada que hacer, ayúdame que estoy con un proyecto muy importante (...)” Ella me metió a un diplomado (...) y a partir de ese momento me quedé (...) Ya son 28 años que tengo aquí en esta Universidad... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

...mi tutora de la maestría en Monterrey (...) siempre estuvo ahí al pendiente (me decía) “¿cómo le va?” (...) Ella ha sido un ejemplo y apoyo, a lo mejor de lejos. Mi tutora de Guadalajara, pues no se diga, y de aquí de la Facultad, tengo muy buenas compañeras... (Nora, 43 años, casada con pareja no académico, con una hija y un hijo).

El recurso de la mentoría, presente en sus vidas desde la educación básica, se ha mantenido durante y posterior a sus estudios universitarios. Para estas mujeres, la figura mentora determinó su decisión de ingresar a estudiar un posgrado. Y ha sido un recurso que se ha diversificado no solo en consejería profesional, sino también en la oportunidad de contar con “buenos amigos” e “interlocutores inteligentes y sensibles”. Se puede decir, de acuerdo con algunas de las concepciones que ellas mismas han expresado que, el recurso de mentoría se ha convertido en una orientación de personas que, con toda pertinencia, les han ofrecido las mejores estrategias para la consecución de sus objetivos y la reorganización de

sus intereses académicos. Algunas de las participantes reconocieron a sus mentoras(es) como personas con sensibilidad, solidaridad y reconocida trayectoria académica.

...una persona generosa, sensible, inteligente y muy solidaria con las mujeres (...) una persona con una trayectoria académica muy reconocida dentro de la Universidad. Facilitó mi incorporación inicial al Instituto y también para la propuesta de una beca (...) Estaba dispuesta a ayudar a quien se lanzara a hacer la maestría (...) entonces yo me decidí y (...) recibí ese apoyo de parte de (ella) y eso lo considero como una muestra de solidaridad, apoyo y generosidad... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

... me enseñó sin querer y sin proponérselo lo que era un tutor, o sea, su esposa y él me invitaban a comer a su casa. Ahí terminábamos revisiones de la tesis, se preocupaban dónde me estaba quedando a dormir, que no me saliera tan caro, me conseguían beca, o sea, hubo un apoyo (incondicional)... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

La experiencia hecha relato, rescata así a esas personas que han desempeñado un papel sustantivo dentro del ambiente académico, tejiendo el interés y el gusto temprano de las participantes por formarse en una carrera, así como también para tomar la decisión posterior de ingresar a un posgrados en la consecución de sus metas.

5.3.2 Espacio laboral universitario

En la construcción de la carrera laboral de este grupo de participantes, el desarrollo académico e intelectual, las amistades y las redes entre pares, así como sus propias condiciones socio-personales resultaron recursos favorecedores que abonaron su camino hacia la Universidad. En algunos casos, con menos obstáculos y lentitud que en otros. La formación de posgrado, sobre todo a nivel de doctorado, fue y ha sido clave para un mejor posicionamiento en la docencia y la investigación en la Universidad. La importancia de las becas para estudiar posgrados de calidad, la actualización permanente, así como la presencia de las y los pares en las redes de colaboración, sumados al recurso de la amistad en el ambiente académico, han mostrado las dificultades y las posibilidades para incorporarse y permanecer en dicho ámbito.

Para continuar con este análisis, en la categoría denominada Espacio Laboral Universitario se trabajaron los niveles subcategoriales: Recursos Socio-personales, Capital Académico-intelectual, Perfiles deseables en la academia, así como Amistad y redes entre pares.

5.3.2.1 Recursos socio-personales

La mayoría de las académicas participantes se vieron en la necesidad de implementar diversas estrategias y mecanismos en la construcción de su trayectoria en la academia, poniendo en juego distintos capitales sociales (Bourdieu, 1990), tal como les sucedió a las siguientes participantes.

Toda mi familia ha trabajado en la Universidad siempre; mis papás, mis abuelos, mis bisabuelos (...). Yo nunca pensé en incorporarme totalmente a la Universidad porque en realidad eran mucho mejor los trabajos que tenía (fuera) Conocía muy bien a los actores que en ese momento estaban (en la facultad donde estudié la maestría) (...) Tenía mi clase en químicas, mi clase en la prepa nocturna y mi clase en la FECA (...) Me quedé seis años como jefe (sic) de posgrado. No era, ni me pagaban como tiempo completo. Ahí diría yo que era discriminación de género (...) En el año 2000, me integré a la Universidad como maestro (sic) de tiempo completo... (Andrea, 63 años, soltera, sin hijos).

... soy (egresada) de la primera generación de matemáticas, fui la única mujer (...). De la escuela me habla el director y me dice que si no quiero participar en una materia (...). También me hablaron de (la Escuela de) Químicas (...) Empecé a valorar, el trabajo o hacer otra maestría, y también cuestiones personales, o sea, tenía a mi novio y (...) no me decidí en ese momento a hacer la maestría (...) Esa fue la manera en la que incursioné (en la Universidad)... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

... (La directora de la escuela) me manda hablar para que venga a trabajar, a cubrir un medio tiempo como maestra en sustitución (...) Por supuesto que para mí fue una gran oportunidad volver a mi escuela y por supuesto que dije que sí, de manera que (...) se me acomodaba muy bien con el trabajo que tenía (...) (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Dado que, el ámbito universitario, como espacio de trabajo, se ha estructurado en torno al conocimiento y la reproducción de relaciones de poder (Martínez-Labrín, 2012), los contactos y las relaciones en la academia, así como el prestigio adquirido por parte de las propias participantes han sido recursos muy valiosos que les han abierto las puerta de la Universidad.

Algunas de ellas pusieron en juego sus recursos académico-intelectuales cuando llegaron a la Universidad con sus parejas. Ellos fueron los que recibieron la invitación para incorporarse en la Universidad como profesores de tiempo completo. Algunas de ellas lograron también su basificación; otras, solo una contratación temporal; años más tarde concursaron por una plaza.

... mi esposo y yo nos mudamos aquí (...). Se abrió una plaza para él (...). Dije bueno, pido permiso, total, pues si no nos gusta nos regresamos (...) Es hasta el siguiente año que se abre una plaza (...) llevo mis papeles, concurso y me dan a mí el nombramiento de académica de tiempo completo (...) estoy consciente que apresuraron la apertura de esa plaza para que (mi esposo) no se fuera (...) ya llevaban dos maestros que se iban... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

(Mi esposo) había terminado el doctorado, yo tenía apenas la licenciatura (...) Sobre todo por el interés del SNI, le ofrecieron (...), la posibilidad de que se viniera a Durango pero en un giro así como (...) aventado de mi parte le digo (a la persona que invitó a mi esposo), yo también puedo trabajar en la Universidad (...) Ya había nacido mi hija (...) mandamos el proyecto y nos mandaron decir que sí, que nos viniéramos a Durango (...) *una fortuna la manera en que ingresé yo a la universidad...* (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

... (a mi esposo) lo invitaron a formar parte de un grupo de investigación aquí en Durango (...) Yo solicité un permiso en la UNAM para ver de qué manera nos incorporábamos a la UJED. Estaba segura que no iba a regresar a la UNAM (...) me incorporo (a la UJED) cubriendo un año sabático (...), luego veo la posibilidad de recibir una beca. Concurso por la beca y me voy a estudiar (...) cuando regreso de la maestría (...) me integro a la Universidad por concurso de oposición... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

En síntesis, los recursos socio personales, el prestigio académico que ellas habían construido en su vida estudiantil, su apego a la universidad desde la vida estudiantil y conocer a personas dentro del ámbito académico, funcionaron como estrategias y mecanismos mediante los cuales ellas pudieron avanzar en el medio académico.

5.3.2.2 Capital académico-intelectual

En el trayecto hacia la académica, la mayoría de las participantes tuvieron que esperar, aproximadamente 12 años para obtener una base de tiempo completo, los grados académicos fueron un recurso decisivo, pese a que algunas de ellas atribuyeron sus logros a la “buena suerte”.

... terminé la carrera y me fui a vivir fuera pero ingresé a la universidad a hacer una maestría (...) en Derecho Laboral (...) La verdad creo que siempre *he tenido mucho muy buena suerte en la cuestión de mis trabajos*. Me presenté a la Universidad al día siguiente que llegué aquí a Durango (...) entonces yo venía con la maestría y se estaba iniciando esa especialidad... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

Me fui a hacer la Maestría al extranjero (...) Cuando descubrí lo difícil que era esta profesión en el extranjero (...) empecé a desear regresar a México (...), encontrar trabajo de maestra en alguna universidad (...) Un amigo de Zacatecas me dijo, “en

Durango van a abrir las licenciaturas de canto y piano” (...) Mi padre, en paz descanse, me dijo “¡pues prueba! (...) Hice el examen, hice la entrevista, y después de unas semanas me dijeron que me habían escogido a mí (...) *tuve la suerte de que me contrataran de tiempo completo...* (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

... salí de la Facultad (...) hicimos la Maestría (...), en plural porque casi siempre todo lo hice junto con mi hermana (...) Un día (vine a Durango) de vacaciones, vi que aquí (en la UJED) (...) solicitaban profesores de tiempo completo con ciertas características, entonces yo vine y pregunté (...) Un día me dijo mi tutora (de la maestría) (...), “preguntaron por ustedes” (...). Llegamos aquí (a Durango) y nos mandaron hablar, prácticamente ya teníamos la base. Así como que (...) *la verdad hemos sido afortunadas en no buscar trabajo, nos ha llegado...* (Nora, 43 años, casada con pareja no académico, con una hija y un hijo).

Las condiciones de ingreso de las profesoras a la universidad evidenciaron la importancia de los grados adquiridos y su interés en el medio.

... mi ingreso a la Universidad (...) tiene que ver desde que era yo estudiante (...). Tenía como seis o siete meses trabajando (...) con investigadoras reconocidas (...) (en la universidad donde trabajaba dijeron) “bueno, vamos a ir a Durango a dar un curso, ¿quién quiere ir?” (Yo dije) ah, pues yo encantada (...) Llegué (años después a Durango) y pedí una cita con el director (...) dijo, “tengo una materia (...) metodología de la investigación y nadie la quiere dar (...) ¿tú quisieras darla?” (...) Sí, sí (le dije) y fue así como entré a la Facultad... (Sol, 63 años, divorciada, con dos hijos y una hija, una nieta).

... (Estudié) la maestría en ecología en un centro de investigación (...) me regresé a Durango con mi gente y llegando aquí, me dijo una amiga “Ah qué bueno que llegas, estoy dando clases (...) ¿no te gustaría ayudarme o apoyarme en unas clases? Porque yo ya me voy a hacer la maestría (...) Fui y hablé con el director de ese tiempo (...) y le dije, bueno yo estudié esto, mi currículum es este, él me dijo “Ok”, te voy a dar una materia... (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

... desde que yo estaba estudiando la carrera, como que ya visualizaba que no me quería quedar nada más así como enfermera general, como que yo decía, “*yo no quiero ser así como del montón*” (...). Terminé la carrera de enfermería (...). Tuve a mi hija (...), me fui a la Ciudad de México (...) Estuve un año haciendo la especialidad (...). Terminé y me vine otra vez a trabajar (a Durango) (...). A partir de ahí, la directora de la facultad (...) me llamó y me invitó a participar (...) me inicié así en la docencia y poco a poco me fui incorporando hasta que (...) me incorporé de tiempo completo... (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

... al hacer la maestría y el doctorado becada por CONACYT y haber estado en un programa de excelencia (...) no tuve ni siquiera que ir a buscar trabajo (...) y pues (me dijeron de la UJED) “si quieres venirte (...) firmas contrato y ya estás” (...) y se fue dando todo (...) En ese momento me ofrecieron mi plaza de tiempo completo (...). Voy a cumplir ocho años (...), he logrado consolidar una línea, una carrera, un grupo... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

No obstante que los posgrados fueron una de las fortalezas más importantes en el trayecto de las participantes, un título, incluso a nivel doctorado, no ha garantizado del todo el reconocimiento del capital frente a inequidades de género que han complejizado otro tipo de problemas ajenos a la formación académica.

Cuando egresé dije, bueno, ya tengo la maestría (...). No se pudo, no di clases (en la Universidad). Más adelante terminé el doctorado (en la misma institución) (...) Con el grado también fui a ver la cuestión de dar clases (...). Son cuestiones más políticas que (...) de méritos. Finalmente (...), a un compañero que tenía sus clases (en la facultad) le dieron un puesto administrativo dentro de la Universidad (...) y me invitó (a sustituirlo) (...), así fueron mis inicios... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

De forma sucinta, se puede decir que, la escolaridad aparece como una variable importante en la transformación sociocultural de las personas. El nivel educativo ha representado un recurso que permite mayor flexibilización en la redefinición de nuevos roles y la creación de nuevas identidades (Rocha-Sánchez, 2011), no obstante la persistencia de factores de discriminación de carácter político que complejizan y amplían aún más las desigualdades de género.

5.3.2.3 Perfiles deseables en la academia

La formación de Posgrado ha sido un requisito para el desempeño en la investigación, dadas las políticas nacionales en la contratación del profesorado de tiempo completo (PTC) en las IES, lo que contrasta con los porcentajes de participación de las mujeres en el medio; ya que, de acuerdo con Luchilo (2010), ha sido notable el aumento de mujeres en estudios de posgrado en México pero aún no se han reflejado equitativamente las estadísticas de las mujeres en la academia en relación con las de los hombres..

En la última década del siglo pasado, se creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado conocido por sus siglas como PROMEP (hoy PRODEP). Su finalidad fue incrementar el nivel de habilitación del personal de tiempo completo (PTC) en sus funciones de docencia, generación o aplicación del conocimiento y distribución equilibrada del tiempo entre tareas académicas y programas educativos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en conjunto con la ANUIES y el CONACYT observaron entonces que un alto porcentaje de profesores(as) de carrera no contaba con un nivel académico adecuado y que se encontraban desvinculadas(os) de la

investigación. Había un problema estructural que impedía transformar la educación superior. Frente a las exigencias que trajo consigo entonces el diagnóstico nacional, las y los profesores de tiempo completo se enfrentaron a la necesidad de realizar estudios de posgrado para cumplir con la nueva política educativa en las IES que demandaba los conocimientos necesarios en el desempeño docente y de investigación.

La incorporación de las mujeres en las universidades comenzó a registrar una tendencia ascendente hace más de 20 años, cuando pasaron de ser, a principios de la década de 1980 tan solo un 26.5% del personal académico, repuntando en más del 40% en la década de 1990. En 2002, el 56% de los estudiantes de posgrado eran hombres pero ya había un 44% de mujeres. (Osorio y Martell, 2010).

De acuerdo con cifras de la ANUIES, fue en 2013 cuando la matrícula de mujeres en posgrados ascendió a 50.4%, con predominio en los campos de la educación y las humanidades (INMUJERES, 2013). Lo que puede explicar por qué la acotada participación de las mujeres en dichos campos sigue definiendo el mundo académico y científico como uno de los problemas más recurrentes a los que las mujeres se han enfrentado, dado el dominio de los hombres sobre el conocimiento y la práctica académico-científica y la relativa indefensión de las mujeres como minoría de trabajadoras, en comparación con sus pares varones (Acker, 2003).

Alonso (2014), afirma que, las brechas entre unas y otros tienen que ver con una importante segregación de conocimiento. Los hombres, aun cuando las mujeres han incrementado su presencia en las universidades, conservan mejores niveles de escolaridad, mayores oportunidades y mejores condiciones socioculturales para formarse en posgrado, sin negar la afluencia de las mujeres en los posgrados en años recientes, En el Estado de Durango, las cifras indican que, en 2014 se tuvo un registro de 1897 mujeres, de un total de 3,539 estudiantes de posgrado (ANUIES, 2014, en red).

Los posgrados han sido un requisito para ejercer de tiempo completo en la academia debido a las políticas de contratación marcadas para la Educación Superior y la acreditación de las funciones y tarea en el medio universitario (docencia, investigación,

asesoría académica y gestión), con miras a la obtención de los llamados perfiles deseables PRODEP y SNI.

... uno de los cambios que tuve fue realizar la maestría (...) marcó una forma de pensar en mí. Ehhm (...) desde argumentar más lógicamente todo (...) y dar sustento de las cosas que uno dice... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

... en esa necesidad de ampliar los horizontes, yo tenía que adquirir una formación en el campo porque no estaba formada para realizar investigación de esa naturaleza y por eso decidí hacer la Maestría (...) Obedeció más a la necesidad de encontrar respuestas, de encontrar alternativas para resolver los problemas... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

La búsqueda de las becas en programas de calidad a nivel nacional e internacional ha estado en la mira de las académicas porque saben que es un recurso necesario para fortalecer su carrera en la Universidad.

... empecé a ver opciones de doctorado, estaba la opción del doctorado de 5 años en la UNAM, en Guanajuato también (había un programa doctoral (...)), y en España (...) Obviamente yo quería con beca... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

... me enteró de la Maestría en el PNPC, traía cierta orientación filosófica (...) y me fui con beca CONACYT... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

... presenté mi solicitud para ser considerada por (una organización internacional) como becaria, me sometí a una evaluación (...) y me quedé entre el grupo de becarios... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

... dije (...), soy la responsable del cuerpo (académico), no me queda más que poner el ejemplo (...). Apliqué para tres universidades (...), en dos de ellas me aceptaron (...) fue así como me fui al doctorado... (Nora, 43 años, casada con pareja no académico, con una hija y un hijo).

... vi la promoción de una Universidad extranjera (...). Empecé a enviar los papeles y a preguntar si ellos estaban en el padrón de calidad que me exigían para que tuviera una beca. Todos los requisitos estaban afortunadamente (...) y así en un cerrar de ojos estoy en (esa Universidad) cursando el Doctorado, ¿verdad? Con el apoyo, como te digo, de la beca de PROMEP... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

Los posgrados son un requisito indispensable para la formación y el concurso por una base de tiempo competo, así como para generar indicador en la acreditación académica para el ingreso a los sistemas del PRODEP y el SNI.

No obstante el interés de las participantes por estudiar posgrados y el incremento de mujeres académicas en las universidades, Tomás y Guillamón (2009) insisten en señalar que el género ha sido un criterio diferenciador y de poder en dichas instituciones; ya que la presencia de las mujeres es más reducida según se asciende de nivel, de categoría y de prestigio universitario (en Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013).

5.3.2.4 Amistad y redes entre pares

La sororidad femenina, entendida como reconocimiento mutuo de semejanzas por condición de género y de igualdad consustancial entre mujeres, permite reconocer los afectos empáticos para sentir, pensar y participar en la realidad de otras con otras. Por ello, la amistad y hermandad entre las mujeres representa un recurso en clave para alcanzar el apoyo y el reconocimiento de autoridad y de valor entre las mismas (Lagarde, 2009, 2011).

Las profesoras participantes han coincidido en reconocer, en la amistad y el apoyo emocional entre compañeras, la posibilidad de construir relaciones más enriquecedoras y, a la vez, protegerse e impulsarse su perfil académico.

... la mayoría de las investigaciones que he hecho (...), en el 90% de los casos, ha sido con amigas... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

... rescataría el papel de mi amiga (...) fungió muchas veces como una orientadora para mí y más allá de solamente orientarme (...) ha sido también un apoyo emocional en muchos momentos (...) un apoyo, eh ¿cómo te diré?, como guía de comportamiento al interior de la institución (...) Entonces, en muchas ocasiones pienso que tanto yo he sido apoyo emocional para ella como ella para mí. Es un elemento que rescato mucho... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

Aprender a hacer investigación conjuntamente, así como capitalizar la experiencia de otras compañeras, desde una orientación académica y una contención emocional es quizás una de las mejores estrategias rumbo a una construcción identitaria más sólida en la academia entre mujeres.

...Desde que yo llegué (...) ella, al igual que (otra de mis compañeras cercanas) tuvieron (...) ese don de gente y esa forma de irme integrando en lo que ellas hacían, de apoyarme y de enseñarme. Si tú me dices cómo lograste el perfil PROMEP y todas esas cosas, yo te puedo decir que gracias a (esa amiga) (...). Si no hubiera estado ella pues hubiera sido un proceso (...) mucho más lento, más pesado (...). Obviamente, empezamos a hacer, además de una cuestión laboral, pues también personal, de amistad (...), me apoyó mucho. Ella me enseñó muchas cosas,

me enseñó cómo era el movimiento y todo esto, todo lo que tenía que hacer... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

El valor del trabajo entre mujeres académicas se reconoce en los apoyos y las enseñanzas que les han permitido tejer lazos de amistad, conscientes de que aún es muy insipiente esta forma de relacionarse. El trabajo en equipo y la amistad entre mujeres representa entonces un desafío hacia sí mismas para crear verdaderos vínculos de *sororidad* y *empoderamiento* (Lagarde, 2011)

... tengo muy buenas compañeras maestras, incluso las considero amigas, (...) ellas están para apoyar (...) le han impulsado a uno (sic) mucho. Siempre me han dicho “adelante” (...) *pero, son muy pocas, son muy contadas...* (Nora, 43 años, casada con pareja no académico, con una hija y un hijo).

... las amistades que tengo fuertes, fuertes, son las que he conocido dentro del ámbito académico y aquí universitario (...). *El trabajo nos une (...) pero también hay muchas otras cosas que nos unen (...)*, ese trabajo, ese recorrido que hemos venido transitando juntas y que nos ha unido más allá de las cuestiones de orden académico (...). Fuera de aquí, las amistades son contadas por la cuestión del tiempo... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Si bien es cierto que la amistad ha propiciado acercamiento y colaboración, las profesoras saben que aún les falta mucho por aprender para hacer trabajo en equipo.

... en mi caso, *fue un poco difícil la integración porque yo estoy en un cuerpo académico prácticamente de puros hombres (...)*. Y entonces cuando nos dimos cuenta que había que hacer publicaciones conjuntas, pues dijimos, “pues vamos a ver que hacemos”, ¿no? Y yo empecé a trabajar con (una compañera) (...). Nos faltaba en aquel momento la parte médica y *nos fuimos a tocar puertas (...), empezamos a plantear un proyecto en conjunto...* (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

... la líder del primer cuerpo académico que se formó aquí en la facultad (...) me invitó a participar (...). Era un cuerpo en formación (...). Para ir fortaleciendo más el cuerpo y que fuera avanzando, ella y (...) (otra compañera) se fueron a hacer el Doctorado (...). Ellas eran las responsables (...), *me dejaron de responsable de los dos proyectos de investigación que teníamos y pues, afortunadamente, logramos realizarlos. Nos involucramos mucho en el trabajo de campo...* (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

... *una compañera fue la que prácticamente nos unió (...)*. Éramos *un equipo de mucho compromiso (...)*. *Sabíamos a dónde íbamos y lo que queríamos (...)*, ya traíamos una línea, nos identificábamos. *Formamos equipo, teníamos un objetivo en común*, y nos favoreció para seguir adelante. No fue difícil porque *empezamos a publicar (...)* en equipo (...). Nos juntamos y ya éramos tres (...), al principio

éramos dos y empezamos, luego nos juntamos con (...) (otra compañera), ah pero *muchos años después y la cosa mejoró...* (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

La organización académicas entre mujeres ha llevado tiempo para alcanzar objetivos y proyectos en común, e incentivar mejores relaciones intragénero en el trabajo, lo que podría llevarlas a concretar una mayor colaboración, con libertad, entre iguales (Lagarde, 2011), reconociendo que, *“el secreto es el trabajo en equipo”*

No puedes trabajar sola, tienes que empezar a establecer conexiones primero con tus pares más cercanos y después también dentro de la misma Facultad”. “No ha sido fácil y menos como un cuerpo académico que está integrado sólo por mujeres. Siempre estuvimos en la mira, (...) todavía hay muchos (que dicen): “ay, son puras doctoras, ¿qué credibilidad tienen?” (...) Eso ya lo hemos (probado), por lo menos digo yo, no tengo ya ni la menor duda de que se pudo... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

... (Necesitamos) *que nos apoyemos una con la otra.* (...), (Pero) ahí vamos solas, solas, solas (...). Ayudaría tener, no sé cómo pero, *espacios donde fuera más que una reunión de trabajo, una reunión para platicar, de “en qué puedes ayudar” y a lo mejor ahí trascender a un plano más amistoso* en donde, no sé, si no tienes con quién dejar a tu niño (...). Sobre todo (apoyar a) las más jóvenes porque sabemos que es una etapa que vivimos (...) pero que te cambia fuertemente... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

... hay que formar una red, empezar a tomar acciones, a oírnos, a repetirnos (...) y a visibilizarnos como académicas (...) Les digo que hay que crear redes de poder (...) Una red de poder en algunas cosas (...), hay mujeres fuertes pero hay mujeres débiles, ¿sí?, entonces las redes podrían proteger a las que no tengan la fuerza. El simple hecho de que sepan que pertenecen a una organización fuerte las protege, las protege de que las ninguneen, de que no las dejen participar, por ejemplo en PROMEP (...). Lo que yo digo es que sea una red donde la gente diga: “ahí estoy y me sirve como red, como foco” (...). Cuando se requiere, los focos se pueden prender y pueden servir de apoyo a todas las demás (...). No nos estamos dando cuenta de que si no nos juntamos las que disque pensamos, ¿quiénes van a hacerlo?... (Andrea, 63 años, soltera, sin hijos).

A veces no conocemos nuestros trabajos que pudieran ser afines o complementarios (...) (Debemos) hacer encuentros entre las mujeres que trabajamos en toda la Universidad y darnos cuenta de quiénes somos y qué hacemos. Yo he tenido la fortuna de contactar mujeres de todas las unidades académicas (...) y me sorprende de cosas, de muchas afinidades que tenemos nosotras y que ni siquiera sabíamos que existían, entonces eso me parece genial... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

Las redes de colaboración y de amistad entre académicas se reconocen como soportes necesarios. Sin embargo, fortalecer esos encuentros es una tarea todavía pendiente.

Las propias participantes han dejado ver que, los esfuerzos entre ellas mismas y con sus pares varones son aún escasos en lo que se refiere a una colaboración intra e inter institucional, para el fortalecimiento de los cuerpos académicos y la construcción de relaciones positivas intra e intergénero.

... (Debemos) crear espacios de interacción entre quienes tienen más experiencia y quienes han podido resolver los errores que han cometido y que han encontrado alternativas para seguir creciendo (...) Solamente en ese campo de solidaridad y de compartir podríamos crecer (...) Cuando conoces la ventaja de los otros (...) te permite asomarte a través de sus ojos a un mundo que a lo mejor no has vivido (...) Esas divisiones entre lo que hacen las mujeres y lo que hacen los hombres es, esa línea es cada vez más delgada (...) Hay que favorecer espacios mixtos, que no sean exclusivamente los intereses de las mujeres sino que sean los intereses de todos... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

... nos falta más vida académica (...) eso te va haciendo, te va enriqueciendo y te va dando otra forma de hacer redes, que desde mi experiencia se dan en forma natural y por afinidad. Alguna vez intentaron, de todo han intentado en esta Facultad, “vamos a hacer un cuerpo académico con los mejores SNI”. Claro que no nos aguantamos, no nos llevamos bien, o sea ¡no, no! Eso es por afinidad, por compatibilidad, (...). Yo creo que hemos perdido mucho eso, somos muy individualistas (...) (María, 46 años, soltera, sin hijos).

5.3.3 Conclusión del eje 1 Identidades culturales compartidas

Las circunstancias en las que se ha dado la formación del grupo de académicas participantes han sido diversas y, a la vez, semejantes; con mayores tropiezos para algunas y mejores oportunidades para otras en el medio universitario. Las creencias e intencionalidades culturales de su época como estudiantes de licenciatura -mediados y finales del siglo XX, en su mayoría- se vieron reflejadas en las posturas conservadoras del momento, con respecto al ingreso de las mujeres a la educación superior. No obstante, las figuras materna y paterna fueron quienes más las impulsaron para continuar su desarrollo.

Por otra parte, han sido las figuras mentoras en el ámbito académico quienes han desempeñado un papel decisivo y configurador de los intereses de las participantes en la universidad, con repercusiones positivas en su carrera y, posteriormente, en su propósito de estudiar un posgrado. La mentoría ha sido, por lo tanto, uno de los recursos más valiosos entendido como consejería profesional y amistad pertinente para la consecución de las metas de este grupo de académicas.

La formación de posgrado y la incorporación en el PRODEP y el SIN -en el caso de algunas de ellas-, han sido, sin duda, requisitos para consolidar sus perfiles en la UJED. Sin embargo, dicho fortalecimiento ha implicado aprender a hacer investigación más cobijadas por vínculos personales y de amistad dentro de sus redes de colaboración, sobre todo con pares mujeres. La amistad, en tal sentido, ha resultado ser una estrategia para la protección y el impulso entre unas y otras, tratando de alcanzar objetivos y proyectos en común.

En esos aprendizajes, las académicas han reconocido la importancia de *trabajar en equipo*, pero también las dificultades para sortear lo que esa tarea ha representado para ellas. Ello puede atribuirse a la ausencia de una mirada con lente de género en la universidad que posibilitara la definición de condiciones más adecuadas en las relaciones intra e inter género, así como intra e inter institucionales favorables a la situación de las mujeres. De esa forma, la implementación de acciones afirmativas para las profesoras representaría la posibilidad de encausar una construcción identitaria más sólida en la en la ciencia.

Como se ha dicho, la orientación y contención emocional desde la amistad entre compañeras ha sido un recurso de suyo valioso pero aún incipiente. Por lo que representa para las mujeres, como dice Lagarde (2011), un desafío hacia sí mismas en la generación de verdaderos vínculos de *sororidad y empoderamiento*. Conlleva también la dificultad o posibilidad de que las mujeres se puedan apoyar mutuamente para crecer como académicas universitarias.

5.4 Eje Analítico 2: Construcción genérica

La construcción de la identidad de género, como se planteó en el capítulo II, obedece a una percepción elaborada a partir de imágenes socialmente compartidas y organizadas por códigos que se reproducen, sancionan y aceptan de manera colectiva. Esas imágenes encarnan la propia identidad de las personas en un proceso de constante transformación. En dicho proceso, los códigos sociales también se modifican. Como señala Serret (2001), se construyen identidades imaginarias que representan el lugar de encuentro entre la autopercepción y la percepción social que una persona, o incluso un colectivo, puede conseguir de sí mismo.

Tener identidad implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo (Colás, 2006). Sin embargo, no es algo estático o acabado sino un proceso en constante cambio. La identidad evoluciona como eje temporal y marcador de trayectorias diferenciadas en las y los sujetos. Las experiencias vitales precedentes vienen a ser referentes importantes para comprender las transformaciones que les ocurren a las personas. En ese sentido es que, la construcción identitaria parece definirse como una bifurcación de caminos diversos.

Desde el Eje analítico Construcción genérica (Ver Tabla 9), se abordó el análisis de la categoría Diversificación de Identidades y Roles, mediante la cual se buscó comprender los cambios y transformaciones identitarias que las participantes han vivido como académicas en relación a la vida familiar y de pareja, así como las repercusiones de esas relaciones en la carrera laboral.

Tabla 9

Desglose de Eje analítico 2, categorías y niveles subcategoriales

Eje analítico	Categoría	Niveles Subcategoriales
2. Construcción Genérica	<i>Diversificación de Identidades y Roles</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Cautividad del Rol. - De la Ayuda a la Responsabilidad Compartida. -Visibilización del Rol de las Mujeres Académicas. -Derechos y Posicionamiento Laboral. -Querer ser, Deber ser.

5.4.1. Diversificación de identidades y roles

Verse inmersas en la dicotomía de “*lo público*” y “*lo privado*” ha implicado para las participantes la adopción de roles y estereotipos que la sociedad les ha impuesto a lo largo de su desarrollo personal y profesional-laboral. Esa exigencia ha influido en la construcción de sus procesos identitarios.

Desde un punto de vista psicológico, la identidad responde a la construcción de un “yo personal” y de un “yo social” mediante procesos de reconocimiento e identificación de valores que, en ciertos momentos pueden resultar contradictorios. Los procesos identitarios remiten a un sistema de creencias, actitudes y comportamientos comunicados a los miembros de un grupo por su pertenencia al mismo. Las identidades implican modos de sentir, de comprender y de actuar (Colás, 2006). Esto ocurre en un mundo en constante transformación que contradice prácticas donde perviven roles tradicionales con otros en transición (Rocha, 2013).

A partir de la categoría Diversificación de identidades y roles se exploró la forma en la cual se construyen identidades y se asumen ciertos roles según el sistema cultural de género prevaleciente. La categoría se analizó considerando cinco niveles subcategoriales: Cautividad del rol; De la ayuda a la responsabilidad compartida; Visibilización del rol de las mujeres académicas; Derechos y posicionamiento laboral, así como Querer ser - deber ser que enseguida abordamos.

5.4.1.1 Cautividad del rol

La forma de vivir los roles tiene que ver con lo que plantean algunas autoras (Hughes, Galinsky, & Morris, 1992, en Martínez et al, 2002) en relación a cómo las mujeres suelen sentirse atrapadas en ciertos roles cuando preferirían hacer otras cosas. Esto significa que hay vivencias con mayor o menor grado de satisfacción en el desempeño de los roles (Martínez et al, 2002), debido a que las personas tienden a responder y ajustarse a las normas sociales del sistema de género.

... ser mujer es muy exigente, no sólo tienes que cumplir con lo que antes se les pedía a las mujeres, ser ama de casa, madre, esposa, sino que además incursionamos en el ámbito laboral. Creo que sí es una época o una etapa, no sé cómo decirle, difícil para las mujeres que ahora se les exige, o se espera mucho más de ellas... (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

El costo de la(s) identidad(es) que se construyen en el ámbito laboral no ha eliminado la discontinuidad y duplicidad de ser mujer(es) trabajadora(as)-ama(s) de casa y madre(s). Es ese modelo de mujer que aporta al presupuesto familiar, hace el trabajo doméstico y también participa en las demás esferas de la vida social. En eso consiste la discontinuidad de las mujeres, cuyas contradicciones forman parte del proceso de

construcción de sus nuevas identidades. La *doble presencia* es un "desdoblamiento" que implica altos costos psicofísicos en una sociedad que no ha alterado en mucho los modelos masculinos de trabajo y vida (Basaglia, 1985).

... el rol de esposa me costó trabajo, primero porque me casé grande, tenía veintinueve años y estaba acostumbrada a hacer muchas cosas yo sola, a viajar, a tener mi dinero, a tener mis amigos, a ir a donde yo quería y cuando me caso pues pierdo mucho esa libertad (...) Yo decía, pero cómo, no me gusta mucho esta idea de estar casada, ¿no? La soltería era más divertida (...) El rol de madre también me costó trabajo, me acuerdo cuando nació (mi hija), bueno aparte me dio depresión post-parto pero se me hacía difícilísimo ser mamá. Decía, prefiero escribir otra tesis o hacer cualquier otra cosa, esto es muy difícil... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

En el sistema cultural imperante, son los roles y los estereotipos de género dentro de los espacios públicos y privados los ha hecho evidente la dificultad de *ser mujeres de antes*, al mismo tiempo que *ser mujeres de hoy*.

La imposibilidad de que las mujeres se dediquen sin rupturas y discontinuidades a la vida social les ha dificultado su desarrollo -y el reconocimiento, el apunto es propio- de sus propias facultades y capacidades (Basaglia, 1985), debido a que el peso de los estereotipos sigue predominando sobre su habilidades profesionales.

... ese estereotipo de que, "es maestra, es cantante de ópera, vivió en Europa, ¡huy!, quién sabe qué cosas habrá hecho o qué vida habrá tenido" (...) yo era un poco como una amenaza, una amenaza para las mujeres porque alguna me llegó a decir, "no me vayas a quitar a mi marido... (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

... creo que luego mucha gente no sabe ni cuál es la trayectoria que uno (sic) tiene, ¿verdad?, yo creo que mucha gente ni siquiera sabe que eres SNI, ni lo que implica ¿verdad? Porque también estás sujeto (sic) a muchas presiones y es complicado. Entonces, a veces si ya estás ahí en un puesto, lo relacionan con otras cosas, (y dicen) "ah no, es que como está joven", que bueno, no estoy tan joven (risa), entonces lo toman con otro sentido (...) y hay quienes le dan otras interpretaciones, ¿verdad?... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

El *sexismo* (Hegelson, 2000, & Lip, 2001) ha sido un prejuicio fuertemente arraigado en la discriminación hacia las personas del otro sexo. Cognitivamente, se puede decir que refiere a los estereotipos de género y, conductualmente, a la discriminación sexual (en Rocha y Díaz-Loving, 2011).

En el contexto universitario me pasó (que me agredieron) (...). Esas agresiones las recibo muchas veces por competitividad, o sea, creo que como mujer soy muy competitiva (...) creo que el hecho de que yo sea competitiva les molesta, entonces es una forma de decirme: “acuérdate que, que eres mujer”, o “acuérdate que no debes de comportarte (de esa forma)” (Andrea, 63 años, soltera, sin hijos).

... recuerdo que (en la facultad) era un ambiente un tanto, agresivo, sobre todo para mí. Llegas como mujer, yo llego aquí en ese momento personal en que estaba divorciada, llego sola, no tengo hijos, decidí no tener hijos finalmente y, pues como que te ven como bichito raro, ¿verdad?, porque no obedeces al común de la mujer que esperaría(n) que llegara con la familia... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

Las creencias rectoras de los comportamientos y las normas sociales provocan que las personas asuman actitudes hacia los roles de género -cognitiva, afectiva y/o conductualmente - en contra de las mujeres cuando éstas se alejan de los roles que les son asignados con sesgos de carácter ideológico. Como lo han dicho Pacheco y Blanco (1998), esa asignación sociocultural, marcada por una diferenciación biológica y esencialista de los sexos, ha impedido reconocer que el género es una construcción social.

Los relatos de estas académicas han evidenciado así los problemas que ellas siguen enfrentando al debatirse intentando ser mujeres de ayer y de hoy, frente a actitudes sexistas que continúan perpetuando los estereotipos y la discriminación hacia las mujeres.

5.4.1.2 De la ayuda a la responsabilidad compartida

La posibilidad de lograr cambiar los roles de género ha estado a la par de una ideología que impone modelos tradicionales ante la búsqueda de la equidad para alcanzar la igualdad en la convivencia, entre mujeres y hombres, en la dinámica familiar y de pareja (Castro, 2004).

... realmente las cuestiones domésticas pues corren (a mi cargo), aunque digamos *ayudan*, entre comillas, pero pues siempre recaen (en una) (...) A mí por ejemplo nunca me ha gustado que me hagan de comer, entonces hago yo de comer. Lo que sí, por ejemplo, mi mamá, pues era criada diferente, ¿no? Mi mamá era la que le escogía la ropa a mi papá y, “esto te vas a poner”, o sea, todo así, ¿no?, una atención súper personalizada. Entonces yo creo que mi esposo pensaba que yo iba a ser igual que mi mamá, ¿no? (risa) (...) (pero) si la muchacha no va, él se encarga de sus cosas. A veces también él anda lavando (la ropa) de las niñas y todo... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

... me decían, “Ay oye, es que tu esposo te ayuda mucho”, y yo (les contestaba) no, es que no es que me ayude, lo que pase es que él también hace su parte, (risa). Les digo, es que no lo vean como una “ayuda”, porque ahora es como que, tengo que estar agradecida porque él hace una parte, y pues no, porque luego ellos también creen que te están ayudando. No es una ayuda para mí, es parte de una responsabilidad que también ellos tienen que asumir. Entonces, en ese sentido, sí ha asumido él esa responsabilidad pero siempre está más cargado hacia la mujer. Los mismos hijos lo ven así, como que es más responsabilidad de la mamá que del papá (...) Es una cuestión cultural, ¿no?... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

Ariza y Oliveira (2001) encontraron que, aún en los sectores sociales más educados, y en población juvenil, con actividad extradoméstica remunerada, son las mujeres quienes siguen apareciendo como las responsables del hogar, mientras que la participación masculina suele ser solo una “ayuda”.

Cuando yo le decía (a mi esposo), oye, pues es que eso de estar el fin de semana como esclava, pues como que no. Trabaja uno (sic) todo el día y todavía (en la casa), le decía (a él), ahí sí yo le decía, *ayúdame*. Decía (él), “pues es que eso es más bien papel de las mujeres (...)”, no, le dije, aquí todos ensuciamos, pues todos colaboramos y siempre fue de estira y afloja, sí *ayudaba* (...). Pero no, no, me canso de estar haciendo todo... (Nora, 43 años, casada con pareja no académico, con una hija y un hijo).

El tema de la corresponsabilidad forma parte de esos dilemas que la mayoría de este grupo de académicas ha cuestionado en sus relaciones familiares y, sobre todo de pareja, en un intento por liberarse de los roles impuestos y transitar hacia nuevas identidades.

... señor ¿usted quiere sus camisas limpias? (le dije a mi esposo) apóyeme, ¿sí?, entonces la negociación a la que llegamos (él y yo) cuando mis hijos estaban chiquillos (fue) “aquí en la casa todo lo que quieras pero que en la calle no me vean mis amigos”, (yo le contesté) ¡Perfecto! ¿A ti te preocupa, qué van a decir, que eres un mandilón? ¡Perfecto! En la casa, de la puerta para fuera eres el hombre que no hace nada, pero de la puerta para adentro te alivianas (...) Mi marido, cuando nacieron mis hijos, se ponía y lavaba, planchaba, no sé, pero lavaba trastos y se acomodaba (...) Llegamos a la conclusión de que ambos teníamos dos trabajos... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

... (Mi esposo) viene de una familia de puros hombres, entonces dice que él recuerda que su mamá los mandaba al nixtamal, a moler el nixtamal a él y a su hermano y era un trabajo a donde iban puras mujeres. Pero la mamá les decía, pues yo no tengo a quien mandar, no había hermanas. Váyanse ustedes (les decía) (...)

(él) tuvo que hacer trabajos de mujer porque no había mujeres en su casa. Entonces, yo creo que eso le ayudó; sabe planchar, sabe pegar botones (...) Igual hace cocina, entonces, no te voy a decir que no tiene rasgos machistas porque sí los tiene, pero como que lo racionaliza y lo trata de equilibrar... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

Los acuerdos entre mujeres y hombres, en las relaciones de pareja y de familia indican el grado de conciencia de las mujeres ante las desigualdades de género persistentes y la necesidad de modificar los patrones de socialización que mandatan a las mujeres seguirse preparando para la maternidad y el hogar, mientras se sigue excluyendo a los hombres de esas responsabilidades, al tiempo que impide un ejercicio más equitativo en el desempeño de roles porque aún no se han podido erradicar los estereotipos negativos que impiden redefinir los roles de género (Rodríguez, 2006).

Es así como la reproducción de una socialización tradicional ha llevado a las mujeres a apropiarse de identidades femeninas ancladas, sobre todo, en la idea de ser madres incluso de sus propios alumnos, no obstante que entienden la fuerza con la que se reproducen los mandatos socioculturales en una “ideología patriarcal” que se resiste a ser develada y subvertida (Cabrales, 2008).

... yo creo que, la manera en la que venía criada también es parte cultural. Asumí que yo debía de hacerlo, ¿no? Yo soy muy muy madre, hasta a veces con los alumnos soy muy maternal. Soy la mayor de mis hermanos (...) esto no es instintivo, es cultural (...) Mi mamá, en la casa así era. Se encargaba de esa parte, entonces por supuesto que ahí estaba el meta relato, ¿no? con el que creces y lo asumes. Yo no me lo cuestioné. Bueno, (cuando) nos casamos, empecé a hacer la comida (...) y lo asumí como parte de mi formación, o de mi obligación, más bien. Sí, yo creo que fue culturalmente... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

... los dilemas en mi caso estaban más marcados por las expectativas que uno (sic) cree que tienen los demás del rol que se debe cumplir (...) Uno (sic) cree que los demás están esperando que (una) se parezca a las mujeres de la familia, a las mujeres de las generaciones pasadas, las que saben bordar, tejer, hacer todas esas maravillas en casa y además dedicarle las 24 horas a la familia (...) Uno(sic) cree que esas son las expectativas de los demás pero el ejemplo de la mujer más importante en mi vida, mi madre, me hacía sentir muy libre para tomar decisiones alejadas a esas expectativas que se podían tener de una mujer de mi generación... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

La presencia de las mujeres en la academia ha implicado un cambio parcial de estereotipos domésticos, con ciertos tintes transicionales en la adopción de roles que hoy desempeñan las mujeres en el ámbito laboral. Sin embargo, es notoria la ausencia de un cambio ideológico en la transformación de la dinámicas familiar, con efectos positivos en la convivencia de pareja (Castro, 2004, Rocha, 2013).

Son acuerdos que solo pueden alcanzarse mediante un proceso real de concientización de las desigualdades de género existentes, debido a que se requieren verdaderos cambios estructurales y psíquicos o mentales en lo individual y colectivo.

5.4.1.3 Visibilización del rol de las mujeres académicas

La idea de que las mujeres no pueden cubrir la totalidad de actividades que el ámbito laboral les demanda ha persistido hasta hoy en día debido al peso que los roles domésticos han representado para las mismas. En el campo de la investigación y el trabajo científico se sigue invisibilizando el papel que las mujeres realizan; sin embargo, continúa la lucha para que se reconozcan las contribuciones de las mujeres como académicas e investigadoras (Fernández- Villanueva, 2010).

... en el cuerpo académico, he batallado con los investigadores. A veces, aunque digan que no, el hecho de que una mujer sea la responsable, no les parece del todo bien y no se involucran como deberían involucrarse, también quizá para decir, “no, no puedes con el paquete”, ¿verdad? Yo al menos lo que he tratado es que las dos mujeres que estamos (en el Cuerpo Académico), pues estemos trabajando en conjunto, que compartamos más cuestiones en común (...) pero hay individualismo para trabajar colaborativamente... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

... cuando hacíamos nuestras reuniones de academia (...) me enfrentaba mucho con la mayoría de los compañeros porque tenían el perfil agropecuario, (yo) estaba en el área de ingeniería agroquímica. Entonces para mí era muy difícil tener una comunicación, llegar a un acuerdo con ellos (...) Yo tenía enfrentamientos hasta con malas palabras porque así me trataban ellos y nadie me defendía, nadie. Yo misma me fui formando, me hacían sentir mal, me hacían sentir tonta, que no sabía absolutamente nada pero eran hombres (...) Ese enfrentamiento se da y no únicamente a nivel de academia, sino (también) a nivel político (...) dentro de la misma institución... (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

Tomar conciencia de la propia existencia, dice Basaglia (1985), tiene que ver con la recuperación de la identidad expropiada a las mujeres como necesidad de transformación no sólo de sí mismas, sino también de la sociedad en su conjunto.

... cuesta mucho trabajo, y creo que es de todos los días, de todas las administraciones, de todo momento. Tienes que luchar con eso constantemente y no creo que sea una batalla ganada, sino que tenemos que estar en esa batalla todas las mujeres que estamos en este ámbito; porque si no te ven como la que no sabe. A lo mejor te quieren ver como en otro aspecto, no sé, si estás (...) agradable, y ya te quieren ver, no sé, en otro contexto que no tiene absolutamente nada que ver con lo profesional y, o sirves para eso o no sirves para nada. A veces te obligan a ser más agresiva y todo en ese sentido; con ciertas personas, no con todos ¡ah claro! Sobre todo con el género masculino, para que se den cuenta que eres su par. No eres su conquista, no eres; y (que vean que) lo que tienes no es ni por bonita ni porque te lo están regalando... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

El esfuerzo de las mujeres por hacerse valer como académicas ha estado presente en la posición que, con firmeza, han asumido, defendiendo su capacidad intelectual con los pares hombres. Al minimizarlas, se les ha obligado a actuar de forma agresiva en una lucha constante por reafirmarse y darle valor a su trabajo.

En la universidad también se oculta la *imagen de la(s) mujer(es) en semejanza a los hombre(s)* (López-Sáez, & Morales, 1995). Y son a ellas a quienes se les suele etiquetar como masculinas (instrumentales) o andróginas cuando *se apartan* de los estereotipos expresivos o emocionales atribuidos a las mujeres (Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012; Rocha-Sánchez, 2013), debilitando los roles que, en la academia y en la ciencia, han desempeñado las mujeres de igual forma que sus pares varones.

5.4.1.4 Derechos y posicionamiento laboral

Los prejuicios y valores condicionantes del papel subordinado de las mujeres con respecto a sus pares hombres persisten debido a una socialización institucionalizadas que, en mucho, acentúa las desigualdades en el acceso a recursos, posibilidades, derechos y responsabilidades entre mujeres y hombres (Rocha, 2013), ampliando las brechas de unos sobre otras.

... yo no sé cuántas conozcamos ya el contrato colectivo y los derechos que tenemos. (...) a lo más, hay permisos de maternidad que no se debían de llamar de maternidad porque tendrían que ser para los dos (...) Eso ha avanzado, por ejemplo, en la ley del trabajo en general pero aquí (en la Universidad) no hay un planteamiento de permiso de paternidad para los académicos, que también nos beneficia como mujer pues al fin de cuentas él estaría cumpliendo el rol que tiene que cumplir como padre (...) (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... a nivel institucional se tiene que hacer algo porque de hecho el porcentaje de mujeres que hay en la Universidad todavía es muy inferior al porcentaje de hombres, 70-30%, una cosa así (...) Y si eso lo trasladamos a los tiempos completos, también hay más hombres que mujeres (...) (...) Se tiene que hacer algo para promover y equilibrar estas diferencias... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

Estas desigualdades, entre muchas otras, violentan los derechos humanos de las mujeres (Maffia, 2007). El problema que representa la prescripción, el desempeño y la subjetivación de los roles de género (Deutsch & Krauss, 1974), ha influido en las decisiones individuales sobre cuestiones de educación, carrera profesional, organización del trabajo, familia y fertilidad, con un fuerte impacto en la economía, en la sociedad y en la cultura. Resistencias que se oponen a los objetivos del milenio como política de igualdad entre unas y otros para alcanzar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en el que se requiere el potencial de las mujeres de manera más extensa y eficaz (ONU, 2000).

... hace falta que la misma Universidad nos reconozca, sobre todo porque ya somos un buen porcentaje de mujeres las que participamos (...), que nos tomen en cuenta también. O sea, que somos parte importante del desarrollo de la Universidad. Porque la lucha diaria la hemos tenido que vivir (y dar) nosotras las mujeres, con nuestros propios recursos (...) Hay académicas que tienen toda la capacidad para ocupar puestos a nivel central, a nivel de toma de decisiones (...) Pero desde ahí, como que no se abren mucho los espacios... (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

... es poco probable que las mujeres lleguen a puestos de dirección (...) Es difícil también porque si estás en un puesto de dirección, descuidas la otra parte (...) porque lo que quieres es hacer un buen papel... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

(Hay que) mostrarles a los demás que una mujer es capaz de desempeñar ese tipo de roles (...) que no son roles únicamente para los hombres (...) Compañeras como dirigentes lo han hecho bien (...) Creo que es una característica de nuestro sindicato (...) pero aún hace falta mayor participación de la mujer en esos ámbitos... (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

Si bien es cierto que las participantes han logrado posicionarse en la Universidad desde su carrera, no lo han hecho en las mejores condiciones. Contractualmente hacen falta cambios que trasciendan políticas laborales tradicionales como lo es la concepción del permiso de maternidad cuyas tendencias internacionales demandan transitar hacia permisos y compromisos de crianza y cuidados compartidos, involucrando a los hombres en ese tipo de responsabilidades. Por otra parte, hay un reclamo en cuanto a la oportunidad de

participación equitativa e igualdad de las mujeres en el acceso a plazas de tiempo completo y para acceder a puestos de mayor nivel en la estructura y jerarquía universitaria.

5.4.1.5 Querer ser, deber ser

En el ideal del *deber ser*, las mujeres se han visto confrontadas a tomar decisiones de carácter absoluto: existir como persona y ser sujeto de su propia historia frente a un no ser más mujer; actuar en la realidad social o no ser mujer ni madre; personalizarse en una relación y dejar de existir o ser uno de los sujetos. Este tipo de alternativas absolutas e imposibles conllevan la exigencia de elegir entre un todo ilusorio como adhesión a la imagen ideal y la *nada* en las que las mujeres han resultado ser ante esa “*exigencia dramática*” como *un parámetro de la naturalidad aceptado para la(s) mujer(es)*. De ahí el castigo hacia ellas por las actitudes que se consideran apartadas del modelo estereotipado del *deber ser de las mujeres por naturaleza* (Basaglia, 1985, 48).

Las barreras que limitan a las mujeres confinándolas al ámbito familiar, como encargadas principales de los afectos y los cuidados, al *querer ser* en el ámbito público, han dificultado alcanzar sus logros personales. Por lo tanto, asumir nuevas actitudes en la adaptación de roles transicionales implica tener/lograr confianza y seguridad en sí mismas como parte fundamental en sus procesos de constitución personal y social.

... creo que una cosa indispensable es que la mujer crea en ella. Si cree en ella y en su capacidad de hacer las cosas, puede salir adelante (...) inclusive sortear las dificultades o lidiar con, lo que te digo, la cuestión de las enfermedades... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... me digo, bueno, yo soy capaz de hacer esto y quiero ser mejor (...) Eso es lo que me ha fortalecido también para seguir adelante, los retos que he tenido en la convivencia con las personas (...) Últimamente, soy una persona, ¿qué te diré? Como que ya no me importa lo que digan (los demás), o lo que piensen de mí (...) eso es lo que me hizo crecer, esos fueron los retos (...) Ya he logrado cosas que yo he querido y no me importa (lo que digan de mí), mis retos son otros, son satisfacciones personales porque me gusta (lo que hago)... (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

... creo en la seguridad con la que puedo hacer cosas yo sola; puedes llegar sin conocer a nadie y establecerte y hacer toda una red y hacer cosas y no necesitas de nadie. Yo, te digo, estuve un año casada. Después de una relación un poco problemática (...) ahora sé que soy una persona capaz de estar sola, de vivir sola, de resolver mis cosas (...) me he permitido ser más segura, expresar más lo que quiero, lo que siento, lo que necesito. Antes era mucho de, “no, pues qué va a decir

la gente o qué va a pasar aquí, cómo voy a quedar, qué impresión voy a dar a los demás” (...) Ahora me doy más libertad de ser como a mí me gusta ser y disfrutar las cosas que yo quiero hacer (...) Yo creo que todo esto me permitió crecer mucho más como persona. Ser más independiente, ser más segura, tener otra (visión) y eso elevó mi autoestima... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

El crecimiento personal va amalgamado en la construcción subjetiva de la identidad académico-científica de las mujeres y se expresa en una búsqueda y una lucha constante de su reconocimiento social.

Participé en los primeros coloquios y congresos como ponente, Toluca, Mérida, Chicago. Me gustó. Publiqué en revistas nacionales. Encontré en estas acciones la sensación de trascendencia. Desde entonces he seguido actualizándome, publicando y viajando... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

Profesionalmente hubo un evento de importancia (en mi carrera y en actividades de mi profesión) con alumnos míos (...) tuve la oportunidad de (presentarme en un evento nacional) e interactuar con colegas y amigos de allá. Por lo demás, seguí con mis clases, entraron a la carrera algunos muchachos nuevos, muy jóvenes que años después le darían a la carrera nuevos bríos y buenos ejemplos (...) fue muy satisfactorio para mí. Me sentía apta de nuevo para el quehacer (en mi carrera)... (Emma, soltera, con un hijo).

... volcar mi vida hacia a la academia, la docencia, la investigación, surgió poco a poco, como un resquicio de libertad posible... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

Creo que a pesar de ser mujer y joven, dos pecados mortales, me he ganado el respeto de mis compañeros (...) y por sobre todo, me he ganado la fama de ser eficiente... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

El posicionamiento en el ámbito laboral donde participan estas mujeres ha respondido, en parte, a sus metas y expectativas de vida personal, en parte debido a la importancia que adquiere la competitividad en cada grupo social, frente a la búsqueda de valores, y el papel que cobra la familia frente a la actividad profesional, particularmente para las mujeres (Hackin, 2006 en Rocha, 2013), debido a la forma en que mujeres y hombres han sido socializados en la vida cotidiana y por el tipo de prácticas institucional-laborales. En México se sigue favoreciendo el quehacer público desde una cultura masculina, con una marcada diferenciación en lo que las mujeres “*deberían ser y hacer*”.

Noté que les resultaba muy raro que una mujer de 35 años llegara sola a Durango, y a la universidad, sin un esposo, sin hijos, y con un amplio curriculum que curiosamente a casi nadie le interesaba. Lo novedoso y raro era mi vida personal, calificada de “pobrecita” para varios (...) (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

Me sentí sola en un lugar extraño; rodeada de valores ajenos a mí, discriminada por no estar casada por la iglesia; señalada por no tener hijos (...); sujeta a las expectativas de un México parecido al de los años 40's, en el que se espera que me vea bonita, atienda a mi esposo, encuentre mi realización en la maternidad y haga la comida. Aquí soy una "mujer no anhelada"... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

... (en una ocasión, me dijo un médico), tú eres buena con esto (...) yo te consigo que te vayas a Estados Unidos a hacer neurocirugía (...) Yo le dije al doctor ¡no! (...) La mujer ha ido avanzando muchísimo en los espacios laborales, ha logrado éxitos y ha demostrado sus capacidades; sin embargo aún en este momento, al menos en México, la mujer cada día, después de que va y hace un excelente trabajo en el campo laboral, tiene que regresar a su casa a lavar trastos, a cuidar niños y asegurarse que su familia salga adelante. Usted se va 10 horas a una cirugía, usted se puede estar todo el día (...) en su consulta privada pero sabe que en su casa está una mujer al pendiente de sus hijos (...) (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija, un hijo y un nieto).

Estas narraciones hacen suponer lo que han significado para algunas de estas mujeres las exigencias y el costo del éxito profesional en la academia como proyecto personal. Porque la familia y la institución laboral les han mostrado la inexistencia de condiciones para contrarrestar el conflicto interrol en el que ha vivido la mayoría de estas mujeres.

... me acuerdo mucho de un comentario que alguien me hizo, que era, "¿y tú estás casada?", "sí" (...) Y comentarios así (...) "¿por qué no tienes hijos?", de repente me sentí atosigada de los comentarios (...) En algún momento llegué a pensar, ¡no quiero tener hijos!" Si de lo que se trata al tener hijos en esta sociedad es que te enclaustrés en tu casa (...) Dije, yo no quiero ser eso... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

... realmente las mujeres que están produciendo más son las que no están casadas, las que no tienen hijos o que los hijos ya son de ciertas edades (...) Hay estudios de mujeres que están en el SNI, o en puestos o niveles más altos que, o no tienen hijos o no están casadas o, los hijos ya son grandes. Entonces las edades en que las mujeres se incorporan a estas actividades son muchísimo mayores y los hombres les llevan muchísima ventaja... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

... hay estudios que demuestran que en muchos casos la mujer posterga la maternidad, o si es madre, posterga sus logros laborales, entonces es muy difícil esa combinación. Cuando lo hemos logrado, en ciertos momentos, ha sido pues porque las redes familiares nos han sostenido... (Andrea, 63 años, soltera, sin hijos).

Romper las barreras de la división de lo público y lo privado para alcanzar los logros personales ha llevado a estas mujeres a pensarse desde un “*querer ser*” frente a ese “*deber ser*”, a partir de una subjetividad centrada en mujeres de retos, con un crecimiento que ha buscado ir más allá de la imposición social, como resquicio de libertad y posibilidad de lograr la seguridad y la autosatisfacción en sí mismas, en un especie de ejercicio de autoestima reconfigurada.

Todo lo cual es posible, de acuerdo con Basaglia (1985), si las mujeres logran separar a la familia, la identidad sexual y el inicio de una construcción identitaria que entra en contradicción con la vida social, por cierto, llena de posibilidades y de salidas no previstas hasta ahora por nadie.

Lo que lleva a pensar en la importancia que tiene para las académicas la trascendencia en la labor académico-científica, sin que ello les implique, necesariamente, prescindir de un proyecto personal y familiar.

5.4.2. Conclusiones del eje 2 construcción genérica

Para la mayoría de este grupo de participantes, vivir cautivas de ciertos roles tradicionales ha sido el costo que han asumido, intentando construir de forma autónoma una identidad como académicas e investigadoras, dado que no han podido contrarrestar la discontinuidad y duplicidad de ser mujeres trabajadoras-amas de casa-madres. Esta es la expresión del fenómeno de la doble presencia como "desdoblamiento" y sus altos costos psicofísicos (Basaglia, 1985; Burín, 2008; Rocha-Sánchez, 2013; Tena, 2006; Tena, et al., 2010). Costos que han sido provocados por el sistema cultural que contraría a las académicas cuando intentan ser *mujeres de antes* al mismo tiempo que *mujeres de hoy*.

Ese dilema ha imposibilitado que ellas puedan dedicarse, sin rupturas, a las distintas facetas de la vida social para demostrar sus facultades y capacidades. Porque el peso de los estereotipos femeninos y masculinos ha predominado sobre sus habilidades profesionales debido a que se practica la discriminación sexista (Hegelson, 2000; Lip, 2001, en Rocha, 2011), que impide el reconocimiento del género como construcción social.

Estas mujeres han intentado transitar, con sus parejas, de la *ayuda* a la *responsabilidad compartida*. Sin embargo, un modelo de relaciones comprometidas en tal sentido requiere de la modificación de los procesos de socialización/reproducción en la convivencia de pareja; es decir, cambiar los estereotipos domésticos que han impedido el ejercicio de relaciones equitativas entre mujeres y hombres para la transformación de la dinámica familiar tradicional hacia una transicional (Castro, 2004, Rocha, 2013).

Las participantes se han esforzado por visibilizar su rol como académicas. Tener consciencia de su propia existencia ha sido una necesidad de transformarse a sí mismas y a la propia sociedad para apropiarse de esa identidad que les ha sido expropiada (Basaglia, 1985) para ocultar que *las mujeres son semejantes a los hombres* (López-Sáez, & Morales, 1995). Esa negación, en el terreno científico, ha propiciado una lectura de las capacidades instrumentales y rasgos andróginos (Rocha-Sánchez, & Díaz-Loving, 2012; Rocha-Sánchez, 2013) en sentido negativo.

Son ellas quienes se han confrontado, en el ideal del *deber ser*. *Ese parámetro de naturalización* de carácter absoluto -ser para sí o ser para otros (Basaglia, 1985) contraviene el *querer ser* de las mujeres en lo laboral/profesional, dificultándoles alcanzar sus metas y logros personales con nuevas actitudes en la adopción de roles transicionales, y una constitución identitaria renovada en lo personal y en lo social.

Para este grupo de mujeres, pareciera que, la consolidación de una identidad académico-científica se ha visto poco favorecida por esa cultura masculinizada que confronta a la familia con la institución universitaria (Coser, 197, Hoschild, 1975, en Acker, 2003). Apostarle a la consecución de esa identidad entrafña para muchas de ellas mejores condiciones que contribuya a contrarrestar el conflicto interrol en el que viven al intentar pensar y actuar autónoma y emancipadoramente, *desde* nuevas subjetividades. Todo lo cual supone un rompimiento paradigmático de su opresiva condición genérica.

Dicha condición de desigualdad no han hecho más que ampliar las brechas entre mujeres y hombres en ámbito de la educación superior (INMUJERES, 2008), violentando así los derechos humanos de las mujeres (Maffia, 2007), y preocupación sustantiva en los objetivos del milenio, que todavía es una tarea pendiente de alcanzar como política de igualdad en la Educación Superior (ONU, 2000, 2015).

5.5 Eje analítico 3: Sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia.

Como se abordó en el Capítulo III, la doble presencia (Balbo, 1978; Carrasquer, 2009), es una experiencia de simultaneidad de las mujeres para atender lo doméstico y lo extradoméstico, que les impide la *sostenible la vida* y superar las culpas por *no estar del todo con la familia* y, al mismo tiempo, verse afectadas por barreras como: el *techo de cristal*, el *piso pegajoso* (Holloway, 1993; Davidson y Cooper, 1992; Morrison, 1992; Carr-Rufino, 1991; en Burín, 2008) y *la pared de la maternidad* (Bracken et al., 2006).

La vivencia sin conflicto de culpas implica el manejo de estándares de calidad aceptables para el acontecer de las personas, en el curso de su acontecer cotidiano (Bosch, et al., 2005, en Carrasco, 2016). Alcanzar ese nivel de vida supone, en un nivel ontológico, el reconocimiento público del valor que tienen las tareas de los cuidados de la familiares y sus implicaciones en la relaciones de género, debido a los tiempo que esas tareas demandan en tanto responsabilidades realizadas por las mujeres históricamente.

La idea de la continuidad en la formación académica ha implicado salvar obstáculos para llegar a los acuerdos familiares. Así mismo, ha significado, en la historia de la mayoría de las participantes, tomar decisiones con respecto a la pareja y la familia, con auto exigencias y dificultades. En ese sentido, la situación personal y familiar aparece entretrejida con la vida académica y con las estrategias que han tenido que implementar las profesoras para superar los obstáculos que las ha llevado a posponer o postergar sus planes de crecimiento académico.

No obstante que, en ciertos momentos, la mayoría admitió haber privilegiado a la familia, a costa de su propia carrera. Esto debido a malos arreglos socioculturales, pues son a los hombres a quienes se les ha permitido conservar la familia, la jornada laboral y sus estudios. Situación poco equiparable a la de las mujeres que se han visto obligadas a tomar la decisión entre uno u otro ámbito, pagando un alto costo emocional y psicológico (Rocha-Sánchez, 2013).

El Eje “Sostenibilidad de la vida frente a la Doble presencia”, de igual forma que en los ejes anteriores, posibilitó la construcción de las categorías de análisis: Compatibilidad Familia-Trabajo y Salud-Autocuidado para comprender las estrategias empleadas por las participantes en relación al trabajo en la Universidad e identificar las condiciones de salud

y autocuidado en las que estas académicas han vivido. La profundización de ambas categorías fue posible a partir de construir tres niveles subcategoriales en cada categorías, tal como se puede apreciar en la Tabla 10.

Tabla 10

Desglose de Eje Analítico 3, categorías y niveles subcategoriales

Eje Analítico	Categorías	Niveles Subcategoriales
3. Sostenibilidad de la Vida frente a la Doble Presencia	<i>Compatibilidad Familia-Trabajo</i>	-Priorización de Rol(es). -Compatibilidad e Incompatibilidad Laboral con la Pareja. -Orientación hacia la Familia
	<i>Salud-Autocuidado</i>	-Estrés Multitareas. -Enfermedades y Dolencias. -Soportes Psicológicos

5.5.1 Compatibilidad familia-trabajo.

A partir de la revisión de los relatos biográficos de las participantes y a la luz de la literatura consultada, es evidente que su vida académica, familiar y personal se han visto atravesadas por la “doble-presencia”. Las participantes refirieron el estrés al que se han enfrentado durante momentos entretejidos entre el tiempo, el espacio y su condición de ser madres, esposas, hijas cuidadoras, docentes, estudiantes de posgrado e investigadoras, lo que ha dificultado y complejizado sostener su vida con estándares de calidad aceptables.

La exploración de los relatos ha permitido analizar, desde la categoría Compatibilidad Familia-trabajo, aspectos importantes en torno a dicho binomio, los retos que esto les supuso y las estrategias que han tenido que emplear para solventar diversas situaciones por las que han atravesado. La categoría se ha descrito a partir de tres niveles subcategoriales: Priorización de roles, Compatibilidad e incompatibilidad laboral con la pareja; y Orientación hacia la familia.

5.5.1.1. Priorización de rol(es)

Bajo la lógica de que las tareas doméstico-familiares enfrentadas a las de la academia nunca terminan y que suelen oponerse, cuando las académicas han debido atender a la familia han dispuesto de menor tiempo y energía para sus compromisos con la universidad y viceversa. Esto, de acuerdo con Acker (2003), provoca que las mujeres se enfrenten al reto de redoblar sus esfuerzos académicos, a veces con ideas de incompetencia que pueden provocarles la disminución de sus aspiraciones, ello como resultado de las presiones laborales como el criterio de la productividad, la promoción y la permanencia.

Lo que ha llevado a cuestionar el papel de las universidades en el conflicto de roles que viven las académicas (Martínez-Labrín, 2012), sobre todo por sus tareas como cuidadoras en conflicto con su carrera laboral, al oponerse a ésta en momentos cruciales, como por ejemplo en la etapa de formación de posgrado.

En algunas de las narrativas se ha podido apreciar que, ciertas participantes decidieron adaptarse a un ritmo más lento en sus objetivos dentro de la academia, e incluso abandonaron sus estudios de posgrado cuando no pudieron nivelar el desempeño de roles y priorizaron tareas ligadas a lo familiar.

He visto, por ejemplo, mujeres que han logrado mucho más rápido (sus) metas que yo, pero analizo y por lo general son mujeres que no tienen familia, que no se casaron, que no tienen esa responsabilidad, entonces pueden dedicarse al cien por ciento en esto (de la academia) y *yo no puedo...* (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

... estaba haciendo el posgrado, no lo terminé, llegué nada más hasta la mitad. Ahíí se me hizo *bastante difícil equilibrar trabajo, estudio, y vida personal*, con niños pequeños ¿verdad? (...), llegó un momento en que me cansé, me cansé de no poder tener más equilibrio ¿verdad? (...), lo dejé, te digo llegué a la mitad... (Sol, 63 años, divorciada, con dos hijos y una hija, una nieta).

... me voy a México y presento mi examen al Doctorado (...) (mi esposo) en ese entonces había pedido un permiso en la Universidad (...) Cuando apruebo el examen para entrar al Doctorado, (mi hija) que ya tiene como unos ocho años me dice, “bueno mamá, te vas a México, yo me voy con mi papá” y entonces me, me conflictuo porque parecía como si nos estuviéramos separando como familia. En realidad nos estábamos separando. Yo me tenía que ir a México porque el Doctorado era presencial y pues exigía ciertas cuestiones y bueno (estaba mi otro hijo) que tenía dos o tres años (...) yo me replanteo si me voy a hacer o no el Doctorado. Decido que no (...) les doy las gracias y pues (en el posgrado) (...)

ponen el grito en el cielo (...) Cómo que se nos va, cómo que no va a entrar si tiene todo, tiene la beca, tiene todo para venirse a hacer el doctorado (...) Pues no (les dije), lo siento mucho pero no se pone encima la situación familiar sobre lo académico... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

Bajo la demanda de responder a dos escenarios distintos, y en la idea de atender sus “necesidades” familiares sin “desatender” las de la carrera laboral, la carga que ello ha implicado orilló a estas participantes a reconocer no solo su cansancio, sino también la imposibilidad de ejecutar ambas tareas. Y lo que resultó al final fue que terminaron “divididas” en el intento de proteger a la familia, a la carrera y, en lo posible, a sí mismas. Complicándose la posibilidad real de que la vida pudiera transcurrir en términos humana y socialmente saludables.

... el domingo en la mañana nació mi hijo, el segundo hijo. Salí (del parto) a las 12:30 de la mañana, el lunes a las 11:00 de la mañana yo ya estaba sentada en la computadora trabajando (...) porque ya me lo estaban pidiendo, o sea no tuve descanso, no tuve el tiempo necesario para poder recuperar esa parte de estar con mi hijo y demás... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

... en lo familiar de pronto siento culpa de haber descuidado a (mi primera hija), (...) me doy cuenta de todo, de todas las exigencias que tuve con ella, de dejarla, de irme a hacer la maestría (...). A veces me la llevaba, se aguantaba las clases de cuatro-cinco horas (...), de pronto siento cierta culpa de que le pude haber dedicado más tiempo sin que ella me lo dedicara a mí (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

De esta forma, la doble presencia no solo ha conllevado a una vivencia dividida, sino que también ha impactado en los sentimientos de las participantes. La culpa y los malestares por dejar a sus hijas(os) han aparecido como resultado de esa experiencia “conflictiva” entre el tiempo y el espacio que supone ejercer el rol de madres frente a los roles como docentes o estudiantes de posgrado.

... batallé mucho con doctorado, hijos y todo (...) Lo que hacía era llevarme a los niños conmigo y como había unas salas de espera fuera de las aulas ahí en posgrado, pues ahí los dejaba... (Nora, 43 años, casada con pareja no académico, con una hija y un hijo).

El efecto perjudicial de la división sexual del trabajo, particularmente durante la formación académica de las mujeres en las instituciones de educación superior es evidente en tanto que, en estudios con académicas de otras latitudes, se encontró que una proporción mayor que sus colegas varones se han visto afectadas en sus trayectorias debido a sus

responsabilidades como cuidadoras, sobre todo debido a la barrera de “*la pared de la maternidad*” que, en mayor medida, ha interferido en sus tiempos académicos (Bracken et al., 2006; Buquet, et al., 2013).

... un día yo me iba a mis clases en la noche, buscaba mi maleta (...) y no la encontraba (...). “Mi hermano la escondió en su clóset para que no te vayas (me dijo mi hija menor) (...)” ¡Sopas!, se me cayó el alma al piso (...), me subí al carro le dije a mi marido ¿Sabes qué? ya no voy al doctorado... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

Así, quienes subjetivaron sus sentimientos como abandono o descuido de las/los hijos, tanto por privilegiar el trabajo en la universidad como por apostarle al posgrado, se vieron obligadas a emplear estrategias perjudiciales. No sólo tuvieron que buscar maneras para llevarse (tener cerca) a sus hijas(os), sino que en ocasiones los espacios y actividades derivaron en situaciones no aceptables como dejarlas(os) fuera de las aulas y sin supervisión, o contratar servicios de guardería que resultaron ser internados de resguardo de tiempo completo para los niños. Dicho de otra manera, sus experiencias hacen referencia, además de sus malestares, a la falta de condiciones y apoyos institucionales para llevar a cabo lo que se proponían en circunstancias adecuadas.

... cuando me fui a México a hacer la especialidad, mi hija tenía 3 años (...), fue muy complicado porque yo tenía que entrar a las 7 de la mañana, me la llevaba, la metí en un jardín de niños, en aquél tiempo le decían internado. Estaba toda la mañana, hasta las 5 de la tarde, la recogía pero era desde las 6 de la mañana, ¿no?, y estar así con toda la actividad, así fuerte (...) era muy difícil... (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

Cuando empecé la maestría, tenía yo a mi hijo mayor, debe haber tenido como dos años más o menos (...). Llevaba yo al niño con mi mamá como a las 5 de la tarde y ya lo recogía 9:30 o 15 para las 10 (...). Se me fue volviendo muy complicado y no tenía mucho apoyo de mi pareja (...). La carga de tareas era pesada, muy pesada... (Sol, 63 años, divorciada, con dos hijos y una hija, una nieta).

Priorizar el espacio laboral ha creado tensión y conflicto en estas académicas al “disponer del tiempo de la familia” para favorecer el de la universidad, enfrentándolas a una cultura institucional poco sensible a una situación que no es solo personal.

...Yo sé que la familia y los hijos son lo más importante. Sin embargo, hay cosas a veces que tienen que ver con la vida laboral en las que si no haces determinada cosa, ya después no te invitan a participar (...), es estar en esa lucha (...). Durante el tiempo que me tocó dirigir la maestría (...) eran los sábados de estar acá, eran los

domingos de estar acá, (...) se necesitaban cosas y había que estar acá... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

En el plan de desarrollo institucional de la UJED, (PDI, 2013-2018) se incluyó un eje de desarrollo vinculado a la transversalización de la perspectiva de género, que poco ha aportado a la resolución de estos conflictos que las académicas han aprendido a resolver por sí mismas a costa de su tiempo de descanso.

¡No, no, no! Es que yo no quiero hacer una maestría, mamá”, una vez me dijo (mi hija), me dijo: “mamá, es que yo no quiero terminar como tú”, y yo (le pregunté) ¿cómo?, (ella me contestó), “pues es que siempre estás con tu computadora” y dije ¡ay, Dios mío! Fue cuando luego empecé a hacer una pausa para decir, voy a cerrar la computadora, voy a dedicarle más tiempo a las niñas porque qué mal que mi hija me diga, “oye, yo no quiero terminar como tú” (...) Entonces yo dije, tengo que hacer mis espacios y, y dedicarle el tiempo a la familia cuando se lo tenga que dedicar y, y ni modo, si para hacer lo laboral tengo que tomarme más horas de, de las que usas para descansar, pues ni modo... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

De esa forma, la universidad por un lado y, la familia, por otro, se han sido organizaciones agobiantes y voraces para la temporalización de los ciclos de vida de las mujeres en la academia (Coser, 1974; Hoschild, 1975, en Acker, 2003).

...era la única mujer que estaba en esa comisión y yo no podía decirle a la comisión, estábamos revisando las situaciones del tabulador, yo no podía decirles: “¿saben qué?, me tengo que salir porque tengo a mi hijo esperando”, no me atrevía a decir eso y dejé a mi hijo esperando en la escuela, por supuesto cuando llego con él yo iba que me moría y cuando llego con él mi hijo estaba, y hasta la presente, o sea, te estoy hablando de mi hijo, tenía 6 años. Es algo que jamás se le ha olvidado porque lo dejé abandonado... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Es entonces donde tú dices lo del justo equilibrio y en este país sigue siendo así, tienes que seguir siendo un excelente profesional y tienes que asegurarte que tu casa funcione, no hay nadie que vaya y lo haga por ti, entonces tienes, es muy difícil lograr ese equilibrio y hay momentos en donde te dice, te habla y te dice: ¡Hey, bájale porque aquí en la casa se te necesita!... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

Responder a las demandas institucionales y a las reglas implícitas que se establecen en el contexto universitario, como vías para alcanzar una carrera (sobresaliente) ha obedecido a una lógica inscrita sin tiempos y horarios precisos como requisito para

permanecer en el campo académico, en detrimento de la calidad de vida de las participantes.

La mayoría de estas académicas han hecho referencia al tema de la maternidad y el cuidado de personas dependientes como parte de las dificultades que han tenido que enfrentar en su devenir académico. Por un lado, como ya se dijo, debido a la manera en la que se viven afectivamente ante la dificultad para dedicar el tiempo deseado al ámbito familiar y, por otro, a la falta de condiciones institucional-estructurales que pudieran favorecer sus necesidades como docentes, investigadoras y estudiantes de posgrado, en relación con sus compromisos con la familia.

Los relatos siguientes muestran el peso que tiene la expectativa en torno a la maternidad en su propia subjetividad y la manera en la que han intentado responder a ella “disminuyendo su productividad”, o asumiendo que al optar por el posgrado y la maternidad, en su momento se obligarían “a partirse en dos”.

La maternidad me absorbió. Tuve la suerte de que por períodos escolares y la respectiva incapacidad pudimos estar juntos 5 meses (mi hijo y yo). Después el bebé entró a una estancia. Podría yo aclarar que la incapacidad para una cantante después de una cesárea deberían ser 6 meses, pero bueno, es México (...) Me dediqué a él y durante todo ese tiempo del bebé, digamos desde que nació hasta como a los dos, dos años y medio, la verdad casi no canté, casi no escribí, no me dediqué a nada más que a mis clases y al niño... (Emma, 44 años, soltera, con un hijo,).

Las académicas con hijas(os), y aquellas que optaron por posponer la maternidad, se han conflictuado de igual forma debido a una confrontación entre la edad reproductiva y la etapa *productiva* dentro de la actividad profesional. Esto debido a la racionalidad que prevalece en las ciencias, donde la juventud y el rendimiento suelen estar asociadas. Esta es una de las explicaciones para entender por qué se da una menor participación de mujeres en las ciencias, sobre todo en las ciencias duras (INMUJERES, 2013), lo que también está ocurriendo con mujeres en otras actividades profesionales, como lo pudo constatar el estudio de Garrido, et al. (2015) en el que encontró que la maternidad ocupa el lugar más importante en los proyectos de vida de las mujeres.

Desde hacía ya un tiempo que dudaba si hacer o no hacer un doctorado. La duda fue básicamente por la maternidad- estoy en el filo de la edad reproductiva- y me

empecé a sentir presionada (...), “ya se te está pasando el tiempo, luego no vas a poder” (me decían). Bueno, si no es por falta de ganas- dije. “Lo que será, será”. “Si me embarazo, haré como las miles de mujeres con doble jornada, me partiré el lomo y me quemaré las pestañas en la noche... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

Por otra parte, las historias de estas mujeres también muestran los conflictos emocionales por los que han atravesado al tener bajo su cuidado a personas enfermas, o adultos mayores. Ello las ha obligado a disponer para esas tareas de “*una gran cantidad de tiempo*”, sobre todo cuando han tenido que alternar los cuidados con sus estudios y otras actividades en la universidad.

... cuando estoy terminando la maestría me embarazo de (mi hijo) y entonces (...) CONACYT te obliga a tener la tesis rapidito y en eso nace (mi hijo) con su discapacidad y yo me meto en una terrible depresión (...) Su propia condición me exigió que no lo dejara, entonces con (mi hijo) tengo una relación mucho más cercana (...) Él necesitaba su terapia de cuatro-cinco horas en la mañana y eran de (mi hijo) y ni el trabajo me las quitaba, ¿no?, así tuviera yo junta temprano les decía no puedo llegar, tengo la terapia. O sea, siempre lo prioricé pero yo pienso que por la condición de él (...), si hubiera sido un hijo como cualquier otro, a lo mejor le digo, espérame hijo, tengo trabajo... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

Son las tareas de cuidados las que suelen derivar, de acuerdo con Carrasco (2016), en una triple tensión que se genera entre la supuesta autonomía de los sistemas de producción de bienes y servicios y la necesidad del trabajo no monetarizado. En el terreno de la vida cotidiana entre mujeres y hombres, son ellas quienes han dado mayor valor al cuidado de la vida. Habitadas en una tensión interna al tener que desplazar su rol de cuidadoras en el hogar por el rol del mundo del trabajo remunerado, el cual exige una funcionalidad con parámetros de eficiencia y competitividad masculina, alejados de lo que representa una vida sostenida como continuidad humana, social y ecológica (Bosch, et al., 2005, en Carrasco, 2016).

... mis hijos estaban pequeños, yo trabajaba sin descansar porque yo llegaba a las 8 de la mañana (...) y a las 3 de la tarde inmediatamente yo me quitaba la estafeta de la Universidad y me ponía el traje de mamá y ama de casa (...) y luego con un niño con problemas de aprendizaje que requería terapias de psicomotricidad, que requería terapias psicológicas y apoyo para que se pudiera desarrollar, no podía darme el lujo de irme en las tardes a trabajar... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

...cargué con la enfermedad muy fuerte de mi hijo, ya se andaba muriendo, lleva tres trombosis. Entonces yo estaba con esto (del doctorado) y estaba con lo de mi hijo. Eso sí, al pendiente de mi hijo. Con su medicina, con sus visitas al (doctor), eso no me quitó el tiempo para estudiar... (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

Las tareas de cuidados y de atención especial, llevadas a cabo por las mujeres día tras día en donación de tiempo y energía emocional, recursos sin los cuales la vida de las personas sería insostenible (Gregorio, Álvarez, & Rodríguez, 2008), han obligado a la mayoría de estas académicas a reacomodar sus tiempos y responsabilidades; ya que éstas no terminan con la atención a las/los hijos porque también están las necesidades de los adultos mayores.

... la época de cuidadora es estresante (...) lo difícil fue la situación emocional porque yo todavía vivía con mi papá, o sea, la situación emocional fue la que me tenía al punto de la histeria porque no puedes hacer nada. Está enfermo pero no puedes mejorar nada, (...). Yo siempre supe que mi papá estaba primero (...), (aunque) tuve que hacer jornadas diferentes de trabajo... (Andrea, 63 años, soltera, sin hijos).

... mi mamá tiene un año que vive conmigo (...) se cayó hace un año (...). A mi madre le cayó el veinte de que ya no podía vivir sola, y pues bueno, entre sus dos hijas, escogió venir para acá (...). Es otra responsabilidad que me eché porque se enferma, ya no es una persona joven, hay que apoyarla. Entonces pues, nos ayudamos, pero yo sé que con el tiempo es una responsabilidad más que acepté... (Emma, 44 años, soltera, un hijo,).

... a mi mamá tenía que estar atendiéndola porque ella tenía unas úlceras muy fuertes en sus piernas (...) yo la curaba y lloraba de ver cómo tenía su carne viva. Entonces, ya era una devoción, yo tales días le hacía sus curaciones (...) corría a comprar sus suplementos alimenticios, sus medicamentos, todo... (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

En el marco de estos relatos compartidos y aludiendo a las situaciones que complejizan las posibilidades de las mujeres (situaciones invisibles en muchos sentidos), ha sido evidente que la mayor parte de ellas han tenido que modificar sus rutinas de trabajo, incluso por periodos muy largos para brindar atención familiar, de manera que no les ha sido posible vivirse sin tensión y, al sobreponer tiempos y actividades, se han desgastado emocionalmente.

La esfera familiar ha sido prioritaria para las participantes; las tareas y responsabilidades que conlleva no han sido sencillas de abarcar. Éstas han derivado en una labor extenuante e inequitativa para ellas en relación con la de los hombres.

Al respecto, en Estados Unidos se encontró que mujeres académicas invierten, por lo menos, el doble de horas que sus pares académicos en actividades relacionadas con el trabajo doméstico. Así, el 54% de las tareas doméstico-familiares son realizadas por mujeres, con más de 10 horas semanales para este tipo de trabajo, mientras que los hombres, invierten solo 5 horas; es decir, 28%, menos del tiempo que ellas invierten (Schiebinger, & Gilmartin, 2010).

En México, las mujeres sobrepasan esa realidad con una sobrecarga un poco mayor. De acuerdo con cifras del INEGI, entre los 30 y los 59 años de edad, las mujeres soportan una diferencia de más de 28.3 horas de trabajo frente a la actividad de los hombres, y como producto de la distribución desigual en los quehaceres domésticos realizados por las mujeres en un 75% (INEGI-STPS, 2012).

Otras investigaciones realizadas con personal académico en la UNAM han revelado que en actividades domésticas como el cuidado de niños y de otras personas –sobre todo adultos mayores-, las mujeres destinan, en promedio, 28.5 horas a la semana, mientras que sus pares hombres, solo emplean 10 horas (Buquet, et al., 2013).

Actualmente, las normas de reparto de las tareas del hogar en general son objeto de discusión y de negociación entre unas y otros. Sin embargo, que ellos realicen actividades como cocinar, lavar platos, barrer y trapear, hacer las compras de la casa, etc., por significativos que sean esos cambios, la participación de los hombres en el hogar es aún limitada para encauzar a la sociedad hacia una “*democracia doméstica*” (Lipovetsky, 2012).

... las cuestiones de la casa pues prácticamente (...) uno las va haciendo, ¿no?, porque a veces se resiste uno y, y aunque quieras involucrar más a la otra persona, hígole, a veces sí está, está difícil, ¿no?, entonces prácticamente viene recayendo la mayor responsabilidad en uno. Sí, es muchísimo más difícil porque (...) ya ni te dedicas a hacer de comer, entonces hay que comprar comida hecha o cosas así... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

... tienes que tener a alguien que te apoye en la casa. Yo te puedo decir, yo en la casa me encargo de llevar todo, pero yo no hago nada; o sea, no me encargo de las actividades de la casa. No lavo, no plancho, no lavo trastes, no hago de comer, no porque no me alcanza el tiempo (...) Porque aparte a veces me gusta hacerlo, pero no tengo el tiempo para ello, no le dedico el tiempo (...), si las superviso, si las coordino, coordino todo ese tipo de actividades, pero no me encargo de ellas... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Contar con redes de apoyo doméstico, familiar y de amistad, con la participación de otras mujeres, ha posibilitado suplir o relevar a las participantes en el hogar. Estos apoyos se han constituido en estrategias en las que este grupo de mujeres ha encontrado cierto respiro y un medio para cumplir con sus compromisos en casa, al tiempo que han avanzado en sus metas profesional-laborales. La mayoría de las académicas entrevistadas han prescindido de esas tareas, ya sea contratando apoyos domésticos o repartiendo esas labores entre miembros de la familia. No obstante que han mantenido su rol como administradoras o supervisoras de las necesidades de la familia y la casa.

... siempre he tenido a alguien que me de la mano en la cuestión de los quehaceres. Pero, por ejemplo, me hice muy práctica en hacer la comida, en hacer cosas así buenas pero rápidas. Congelar mucho, hacer las cosas como más fáciles en la casa, o sea, que no me esclavizara el trabajo de la casa... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... el fin de semana lo dedico a mi casa (...) Significa preguntarle a mi señora qué le falta (...) qué se ha caído, qué hay que hacer, qué hay que pagar, e ir a comprar el mandado, ir a traer todo, acomodarlo. Eso me toma todo el día, eso implica para mí la parte doméstica, el suministro, administración y suministro y tengo apoyo. Como dicen (...) tengo una buena señora que me ayuda... (Andrea, 63 años, soltera, sin hijos).

Recibí el apoyo invaluable de la presencia frecuente de mi madre que para ese momento había enviudado y entonces ella se traslada (...) durante varios días del mes, de manera regular, bueno, de tal manera que casi se vuelve una presencia permanente para apoyar en las tareas del cuidado de los hijos (...). Entre (mi esposo) y ella se hacen cargo de los hijos, de la casa y todo se desarrolla sin ningún problema... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

... mi mamá me apoyaba mucho y también me apoyaba la chica que trabajaba en la casa en la mañana (...). El apoyo de mi familia siempre ha sido muy bueno, ¿verdad? Mamá murió hace dos años, ya van a ser dos años, pero ella siempre me apoyó con lo que yo necesitara del cuidado de los hijos, ella estaba allí... (Sol, 63 años, divorciada, con dos hijos y una hija, una nieta).

... ahora mi madre me ayuda muchísimo lavando la ropa en la lavadora (...). También me ayuda mucho en el sentido de la comida, que si hay algo en la despensa ella hace de comer. Antes de que ella llegara, yo compraba en la cocina económica y comíamos de ahí... (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

... quien me apoyó con mis hijos, mi suegra, quien me respaldó con mis hijos, mi suegra (...). Ella fue el gran respaldo para mis hijos, la única abuela que conocieron (...). Cuando, hemos tenido problemas de salud de algún tipo, o laborales, o de lo

que sea, siempre han estado ahí mis hermanas, mis cuñadas, mi suegra... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

... para nosotras son súper importantes las madres, las hermanas y, en este caso, las amigas (...). Yo no vivía cerca de mi familia de origen, pero tenía amigas que me echaban la mano. Hablo de mujeres que hacemos estas redes porque yo también he dado ese apoyo, ¿verdad? (...), creo que, que nos apoyamos las mujeres en estas cuestiones... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

Esa temporada batallé mucho con doctorado, hijos y todo. De plano, una amiga muy cercana fue una temporada para acompañarme y ayudarme. Pero solo fueron unas semanas... (Nora, 43 años, casada con pareja no académica, con una hija y un hijo).

Si bien es cierto que, en las dos últimas décadas ha habido una creciente participación de las mujeres en el ámbito laboral, esto no ha significado que los hombres hayan incursionado en la misma proporción que ellas para resolver las demandas del trabajo doméstico, la crianza y el cuidado de la familia en general. Ariza y Oliveira (2001) encontraron que, aún en los sectores sociales más educados, en población juvenil y con actividad extradoméstica remunerada, son las mujeres quienes continúan con las responsabilidades del hogar, mientras que la participación masculina se vive frecuentemente como una “ayuda”, y en momentos concretos como los fines de semana, cuando la pareja está enferma o en periodos vacacionales. Por lo que la participación de los hombres en casa resulta aún incomparable, dada la cantidad de tareas que las mujeres realizan cotidianamente; evidenciando que los roles tradicionales no acaban de ser del todo transicionales debido a que, el problema de fondo es un asunto estructural y subjetivo en la sociedad.

5.5.1.2 Compatibilidad-incompatibilidad laboral con la pareja

Algunas académicas dijeron haber obtenido ciertos beneficios al construir relaciones de pareja *más equitativas* con las personas con quienes se casaron. Piensan que ha sido favorable, en la relación, contar con referentes académico-laborales semejantes. Consideran que esas coincidencias han beneficiado sus proyectos personales, familiares y profesionales.

... creo que ha sido muy afortunada la combinación (...) han coincidido nuestros intereses personales, profesionales, de pareja y de familia. Eso debo reconocer (...) configura un entorno muy favorable (...) para el desarrollo profesional y bueno, indudablemente personal también (...), con un proyecto de vida común, porque han

podido establecerse paralelismos en su proyecto profesional y el mío... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

Contar con una pareja afín resultó un recurso valioso; ya que, mientras más compatibilidad ha habido entre las profesiones y ocupaciones de ambas partes, más favorables han sido los acuerdos en el cuidado y la crianza, la repartición de las labores domésticas, y el apoyo mutuo en el trabajo. Ocurrió de esa forma en el caso de las participantes que expresaron los beneficios obtenidos al haberse casado con *académicos*.

... él me empezó a motivar (...) (me dijo) “Tenemos que ir al congreso fulano, tenemos que ir al curso perengano”, entonces ya empecé a seguirle la dinámica, primero enamorada, después ya porque entendí lo importante de hacer eso. De hecho juntos hicimos la especialidad (...), nos fue muy bien, trabajamos juntos... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

... no tener hijos y tener un esposo razonablemente democrático te da la libertad de dedicarte con paz a lo que quieres, de destinar energía, tiempo y dinero a proyectos personales. De hacer una carrera sin tanta complicación... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

Sin embargo, hay quienes señalan diferencias de intereses con la pareja, lo que ha generado desencuentros y conflictos que contrarían la vida de otras académicas frente al riesgo de retrasar su formación de posgrado. De manera que, algunas se han enfrentado a una separación temporal como única posibilidad para seguir adelante, sorteando la petición de divorcio en tanto estrategia indeseable (Tobío, 2002). Algunas otras no tuvieron otra alternativa más que divorciarse para poder continuar en la academia. Este tipo de experiencias han tenido en común *resistir actitudes chantajistas y coercitivas* por parte de sus parejas.

... era todo el día en el doctorado, todo el día (...) esos dos años sí estuvieron difíciles (...) (mi esposo) casi se divorciaba de mí porque así como que (me decía), “bueno, sí te doy todo el apoyo pero yo también tengo vida” (...). Yo le decía, pues es que tú dijiste que me apoyabas, si no yo no me hubiera animado (...). Duré como tres meses, entre el doctorado y los niños, así me los llevaba, o sea, yo estaba en clases y ellos ahí a fuera en un silloncito o en sillas y yo con el pendiente de que no hicieran ruido, que no me fueran a decir algo o no sé, tantas cosas que piensa uno. Sí, batallé mucho, mucho (...). En todo el año que me fui (al doctorado) (...) prácticamente (mi esposos) ni me hablaba, más bien yo hablaba con mis hijos (...) traté de no descuidarlos pero él estaba (enojado), yo lo sentía molesto, muy molesto todo ese año... (Nora, 43 años, casada con pareja no académico, con una hija y un hijo).

La realidad de la mayoría de estas mujeres se quedó corta con relación a los tipos de parejas transicionales e innovadoras de las que habla Burín (2007). En las experiencias de las siguientes entrevistadas han prevalecido los patrones tradicionales que no acaban de ser del todo transicionales, demorando con ello la democratización del espacio privado y su impacto en el ámbito laboral.

... familiarmente también tenía que combinar esa parte, entonces empecé a hablar con mi esposo (...) Mis hijas estaban (...) (una) en secundaria y (otra) en primaria, entonces comencé a valorar (...) Yo quería todo, familia, hijas, Doctorado. O sea, quería el paquete completo, ¿no? (...) yo creo que (mi esposo) ya me vio muy decidida y me dijo, “bueno (...) mira, si quieres irte (...) nada más que vamos haciendo trámites de divorcio (...) ¿no? O sea, “porque no vamos a llegar a un acuerdo” ”- le dije, -bueno, entonces ¿definitivamente no te mueves para allá? - (él) dijo -“no, yo no tengo tiempo completo, ¿cómo le haríamos?, bueno ¿pero las niñas?”- y (le) dije -yo tampoco me quiero quedar allá-, “es que es difícil (...)”, me dijo (él), y bueno (...) tampoco me quería divorciar, o sea, no valía la pena divorciarse por un doctorado, ¿no? No había otra razón (...). Era así como, “oye (...) ¿qué no entiendes? (...) no quiero moverme” (...) y pues tenía razón, o sea, pero pues te digo, yo quería continuar y quería el carro completo, o sea, sin renunciar a nada, ¿no? Pero creo que sí es complicado y es difícil, tiene un costo... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

La permanencia con la pareja, al parecer, ha obedecido a diversos factores que no implican solo necesidades afectivas o amorosas. Una buena cantidad de esas relaciones se mantienen por conveniencia, o por resolver otras necesidades, por el apoyo que requieren en tareas difíciles para unas u otros, así como también por la seguridad de un futuro conciliador, como sería en el caso de conseguir a alguien capaz de sostener al otro(a), entre otras razones (Lipovetsky, 2012).

... no éramos muy compatibles en cuanto a que él me apoyara en mi trabajo (...). Era muy difícil, te digo que se complicaba mucho desde que estaba estudiando la Maestría (...). Para él no era tan importante eso, era como que, “estás perdiendo el tiempo en eso” (...) cuando yo me quedo sola es más fácil (...) y con los tres hijos bajo mi responsabilidad... (Sol, 63 años, divorciada, con dos hijos y una hija, una nieta).

En otras circunstancias, tener pocos hijos, no tenerlos u optar por la soltería ha permitido que algunas de las académicas pudieran disfrutar de mayor libertad para tomar sus propias decisiones.

A lo mejor el no tener pareja me ha dejado gozar de mi profesión, de mi carrera. Mi vida yo la quiero vivir así (...), mi gusto por lo que me di cuenta, que enseñar me encanta, me encanta, me fascina... (Anna, 58 años, divorciada, un hijo).

...en el caso de que la pareja hubiese estado conmigo, yo considero que (...) no habría logrado lo que hasta ahorita he logrado. No sé, puede ser que sí, puede ser que no (...) teniendo de referencia a mi (única) hija (...) pues sí, más limitadas y yo pues no (yo no me limito), yo decido a dónde quiero ir, a dónde quiero viajar, qué quiero hacer, o sea, nadie (...), nadie me limita"... (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

No tengo esposo ni hijos, (...) siempre tuve una forma muy ordenada de administrar mi casa (...), a veces se me está cayendo, claro, pero no es por culpa de la universidad ni del trabajo (...) Creo que no me sentía tan comprometida con la casa, quizás porque estaba resuelto el problema, o sea, nadie me reclamaba. No tengo quién me reclame o quien me demande... (Andrea, 63 años, soltera, sin hijos).

Haber optado por tener pocos hijos y/o prescindir de la pareja parecen haber posibilitado que estas entrevistadas disfrutaran con mayor libertad de su inclinación y gusto por la docencia, que privilegiaran el trabajo y tomaran sus propias decisiones con autonomía como un principio de ser para sí mismas y no para otras(os), en una franca transgresión social a lo que Basaglia (1985) describe como la situación de la mujer de edad madura que lo es para otros, que no sabe qué significa vivir para sí misma, que no ha aprendido a cultivar intereses fuera del núcleo familiar, y a quien se le ha inculcado que el interés personal resulta punible y egoísta, y que su cuerpo, que nunca ha sido para sí misma, debe ser para los otros.

5.5.1.3 Orientación hacia la familia

Para la mayoría de las participantes en el estudio, optar por estrategias cuyos valores han reflejado normas de género impuestas, "*el equilibrio*" entre el espacio privado y el trabajo en la universidad han sido determinantes. Las soluciones que han encontrado a nivel personal, consciente o inconscientemente, las han llevado a sobreponer sus roles como madres y cuidadora sobre los de la academia.

Al regresar (del doctorado) cambié mis horarios de trabajo y eso ha hecho que no esté suficiente tiempo con mis hijos. En la mañana les preparo su desayuno y en las noches estoy pendiente de sus uniformes, de que se bañen y si no han cenado, de que lo hagan, aunque por lo general ya llegan cenados de casa de su abuelita. Así que para compensar soy su "esclava" los fines de semana, además de atender la casa y todo lo que ésta implica... (Nora, casada con pareja no académica, con una hija y un hijo).

... decidí dejar el programa del doctorado (...) donde te das cuenta que le inviertes en tiempo, dinero y esfuerzo y eso a nadie le importa. Este último sueño se interrumpió por 4 años, tiempo en que continúe apoyando a los hijos en todos sus proyectos y al marido. Escuchándolo y amortiguando todas sus contrariedades laborales; y es hasta el 2014 en que decidí continuar con el doctorado. Igual lo comenté con mi esposo y su respuesta fue la misma (que en otras ocasiones), "tú sabes, solo quiero que no descuides a mis hijos", y como finalmente yo soy la que siempre ha estado al 100 con ellos, decidí entrar a otro programa de doctorado. Claro, ahora mis hijos están más grandes, ya hacen sus propias cosas, se mueven por si solos; sin embargo siempre hay que estar al tanto de ellos y como ya tengo mi propio ritmo de trabajo por las noches y en mi tiempo libre he continuado en el programa además de involucrarme en otras responsabilidades que el propio quehacer docente me demanda. ¡Claro! Sin dejar de lado mi papel como hija en donde además se han sorteado situaciones de enfermedades graves con mis padres... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Auto catalogarse genéricamente aparece manifiesto en rasgos o conductas de afirmación identitaria, de pertenencia y de asunción de actitudes y disposiciones hacia determinados *roles* (Colas, 2006). Es el complejo identitario que entraña y conlleva una representación intersubjetiva compartida -mirada colectiva- la que va a proveer de los rasgos que se atribuyen a una mujer o grupo de mujeres frente a otras, en correspondencia con ciertos estereotipos, visiones y valores compartidos.

Sin mayor triunfo académico que el de aquel evento, me costó mucho trabajo, recuerdo, me sentía muy débil (...), continué en mis labores de madre. Desteté al niño, pasamos sus primeras enfermedades que fueron duras y disfruté de muchas otras cosas, las primeras palabras, los primeros pasos. No había otro interés en mi vida. O aunque lo tuviera, no podía dedicarme a nada más. Me sentía culpable cuando le pagaba a una señora para cuidar a mi hijo mientras yo me daba una vuelta o simplemente descansaba en la casa. No fue un año del que recuerde mucho fuera de pañales, biberones y montón de ropa que lavar. Algunos alumnos abandonaron la carrera, casi todos en fuerte rivalidad, rebelión o disgusto conmigo (...) quisieron culparme de sus fracasos... (Emma, soltera, con un hijo)

... creo que soy todo (...) madre, esposa, investigadora, hija (...), hermana, amiga (...) compañera (...), yo creo que todo eso me define (...) Está uno en todos esos escenarios y te pones el rol que te toca, ¿no? ¿Qué me define más? no sé si al fin de

cuentas yo me he tragado el cuento pero creo que me define más la parte de madre, creo... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

El rol de la maternidad, al involucrar más afectividad que deberes en la casa. Ha constituido uno de los aspectos que más identifica a la mayoría de estas mujeres, a partir de una construcción identitaria sobre *pisos adherente o pegajoso* que, incluso, las ha convertido en “*esclavas*”, evidenciando así la llamada “pared de la maternidad” (Bracken, et al., 2006). Tomando en cuenta que, ésta es una de las barreras subjetivas más complejas en el ejercicio de una reconstrucción identitaria para implementar nuevas prácticas y para el rompimientos paradigmáticos de aquellas relaciones desiguales en cuanto a derechos, responsabilidades, oportunidades, toma de decisiones, autoridad, poder, autonomía, así como flexibilización y cuestionamiento acerca de cómo se tendrían que asumir las mujeres frente a sí mismas y frente a los demás (Rocha, 2013).

5.5.2 Salud y autocuidado

El estudio ha permitido reconocer la importancia de las vivencias de este grupo de mujeres, a partir de sucesos relacionados con la salud y el autocuidado. En el entendido que salud significa alcanzar un desarrollo equilibrado de la vida psicoemocional, social y física como base para el funcionamiento eficaz de las personas, de la superación de enfermedades, y del desarrollo de estados mentales positivos como factores protectores (Taylor, Kemeny, Reed, Bowel, & Gruenewald, 2000, en Vázquez, et al., 2009). En ese sentido, una actitud responsable con respecto a la salud requiere de autoatención (o autocuidado) para el bienestar -real o imaginario. La importancia de los hábitos personales, de la actividad física, y de las redes de apoyos socio-familiares y de amistad devienen recursos y prácticas necesarias para la salud de las personas (Berenzon-Gorn, Saavedra-Solano, & Alanís-Navarro, 2009).

Partiendo de esa postura, y para llevar a cabo el análisis en torno a la categoría de Salud y Autocuidado, se contemplaron tres subcategorías, Estrés multitareas; Dolencias y enfermedades, y Soportes psicológicos, con el interés puestos en comprender sus posibles significados.

En esta parte del análisis, se pudo reconocer que la vida de las participantes ha atravesado por distintas experiencias en las que la salud se ha teñido como marca de

género (Alderete, & Franco, 2006). Esto significa que las mujeres cargan con las responsabilidades de la planificación y gestión familiar como condición para mantenerse en el mundo laboral. Las tareas de la casa y la familia han llevado a las participantes a experimentar una cotidianidad con ansiedad y estrés e incluso con estados depresivos como lo reportan diversas investigaciones acerca de mujeres académicas universitarias (Blanco, & Feldman, 2000; Gómez, 2004; Tena, Muñoz, & López, 2012).

Los malestares físicos y psicológicos de las participantes están asociados a su condición de ser mujeres doble-presentes (Guzmán, et al., 2016). Sus experiencias han transitado entre dolores de cabeza, dolores musculoesqueléticos, problemas de presión, taquicardias, alopecia, dolores de estómago, parálisis por tensión, pérdida de visión, entre otras enfermedades.

El sobre peso apareció, en la mayoría de los relatos de las participantes, como un problema desencadenador o agravante de otras enfermedades (diabetes, problemas ortopédicos, obesidad, hipertiroidismo, presión reactiva, entre otras). Sus malestares y problemas de salud se han vivido de forma semejante a la de otras académicas, dadas sus cargas de trabajo dentro y fuera de la casa (Tena, et al., 2012), y han detonado en estrés multitareas.

5.5.2.1 Estrés multitareas

Los múltiples roles y la calidad con la que son desempeñados por las mujeres trabajadoras han sido fuente de estrés y conflictos, con afecciones en la salud física y el bienestar psicológico (Phillips, & Mc Cartney, 1991, en Gómez, et al., 2000; Gómez, 2004; Feldman, & Sapulti, 2007; Tena, Rodríguez, & Jiménez, 2010). Así, estudiar un posgrado o realizar varias actividades a la vez han sido fuente de tensión y de estrés en la universidad.

Los primeros tres semestres (del doctorado) muy padre, pero después, “poom” (...) ahí fue donde dije, si patino (ahí me quedo) (...), aun así yo cumplía en el sindicato, venía a dar mis clases, asistía a una que otra junta, hacía mi trabajo de evaluación, o sea, yo trataba de cumplir acá y allá (y eso), acabó, acabó con mi salud... (Ana, 58 años, divorciada, un hijo).

... en el 2008 inicié estudios de Doctorado (...) los fines de semana a distancia por ser un programa que se acomodaba a mis circunstancias como mamá, así levantaba a mis hijos temprano y me los llevaba cuando no encontraba quien me los cuidara,

finalmente renuncie a este proyecto porque las condiciones de salud fueron agravándose... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

...me acuerdo el tiempo en que trabajaba doble jornada porque tenía otro trabajo aparte de la escuela y entonces era (tenía) una migraña espantosa. O sea, unos dolores de cabeza que a veces me hacían hasta vomitar y tenía que salirme del trabajo de lo mal que me sentía (...) porque luego pensé, “No, este escritorio lo tengo que cambiar porque aquí me da mucho la luz (...)” Entonces cambias el escritorio o pones la cortina pero te das cuenta que sigues en lo mismo; era el estrés espantoso que tenía, pero luego te vas dando cuenta que eso no puede seguir así (...) Decidí que dejaba un trabajo y que tenía que enfocarme a otra cosa y decidí quedarme en la docencia... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... hay estragos en la salud, y se ve resumida desde el momento mismo que no hiciste las horas de sueño, necesarias, porque durante ese tiempo es el que le dedicas a muchas de las cosas que tienes profesionalmente. Para tener muchos de los logros (...) en las horas que todos están dormidos (hay que trabajar)... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Lidiar con multitareas ha sido agobiante, en medio de las demandas que exige el de la academia, y en condiciones poco favorables para la salud, por el esfuerzo emocional y físico que puede llegar a producir estados de agotamiento (Gómez, Feldman, Bajés, & Vivas, 2000). La acumulación de estrés ha colocado particularmente a las académicas ante mayores riesgos al postergar su atención porque, contradictoriamente, se han sentido “*saludables*”.

Afortunadamente he tenido buena salud, creo que hasta la fecha, tengo buena salud, a excepción que me afecta mucho el estrés, cuando hay sobrecarga de trabajo, sí me afecta mucho el estrés... (Sol, 63 años, divorciada, con dos hijos y una hija, una nieta).

... las primeras taquicardias que recuerdo eran, estaba yo muy joven, tenía como unos 25-26 años y sí fui y me hicieron todo un chequeo y no apareció nada. Me dijeron que era por estrés (...) son esporádicas (ahora) (...) pero gracias a Dios he tenido buena salud, creo que soy una persona fuerte. Fuerte, mentalmente y creo que soy una persona fuerte físicamente... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

“Ah, soy muy afortunada porque vengo de una familia muy sana ehh, entonces no tengo ni diabetes, ni tiendo a engordar, mis únicos problemas creo que son ser miope, ahmm, y hace como un año sí sufrí de la, garganta pero descubrí que era por estrés... (Emma, 44 años, soltera, con un hijo).

Con el paso del tiempo, diversas enfermedades han aparecido en la vidas de las participantes o se han ido acentuando, asociadas a momentos de intenso trabajo y desatención personal.

...cuando regresé a trabajar (después de mi permiso de maternidad) mi hijo no quería comer nada en su estancia y yo terminaba mojada de leche y adolorida de los senos. Temía igualmente apoyar para dar mis clases correctamente, ya que aún la herida que se ve cicatrizada por fuera no lo está por dentro, me imagino. Bajé mucho de peso, lo cual no me permitía (...) aguantar todas las horas de trabajo, las cuales cumplía pero a costa de mi salud ya que no podía tomar toda el agua que mi cuerpo pedía ni comer todo lo que necesitaba. En mi condición de madre soltera y sin familia en Durango, las tardes eran para mi bebé, sus necesidades y pocas de las mías, la noche para medio dormir. Muchas veces me quedé sin bañarme o sin agua para beber o sin víveres. Me avergonzaba pedir ayuda... (Emma, 44 años, soltera con un hijo).

... corres mucho, dejas mucho lo tuyo (...) lo que ahorita tengo de enfermedades son de ese tiempo, ¿verdad? y alguna vez me quedé hasta que no pude dar un paso de la tensión que tenía (...). Me quedé paralizada como quince días (...) era cuestión de estrés (...) mucha tensión... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... por supuesto que, atiendes todo lo demás, menos a ti (...) Me dice (mi mamá), ándale hija y por qué tú no (...), por qué tú no entras con el doctor, y (le digo), no, yo después, yo después (...), también está esa parte de dejarlo todo para después... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

... a lo mejor sientes problemas de salud por el mismo descuido porque pues dejas de hacer ejercicio. Yo por ejemplo antes lo hacía, cuando era joven hacía mucho ejercicio y todo eso y ahora ya es más difícil para mí, por ejemplo esta cuestión y las cosas que pasa uno también ahí sentado trabajando y todo eso, pues sí, luego a veces dices, "(...) es que ya no me alcanza el tiempo también para ponerme a hacer alguna actividad física", por ejemplo, y como que te vas dejando en segundo término... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Los malestares psíquicos que se han presentado con síntomas severos, dejando al descubierto la vulnerabilidad y el alto riesgo por el que atraviesan las académicas al no atenderse a tiempo.

... me sentía mal, con dolores de cabeza, tenía problemas de presión, de presión arterial, y se presentaron por toda la situación de estrés, y todo lo que esto involucra. Era por presión reactiva, así es como lo calificó el médico, debido al estrés (...). El mayor problema que te puedo comentar (fue) una lesión, una fractura en el brazo, (y) no atendírmela por no saber que era fractura, pese a que no podía dormir (...). No me di cuenta y nunca me atendí esa lesión. Hasta, ya a los meses que era insostenible que voy a ver, y que me dice el fisioterapeuta que necesita una

radiografía. Me checa y me dice, mire aquí estaba la fractura (...) pegó mal, por eso tiene ese problema en su hombro... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

El estrés se ha vivido como “algo atorado”, que irrumpe en el cuerpo y en el transcurrir de la vida cotidiana, cobrando más tarde la factura.

... (Hay que) sortear las dificultades o lidiar con lo que te digo de la cuestión de las enfermedades (...). Es que vives en un estrés así como muy fuerte, ¿verdad? Yo después de mucho tiempo me di cuenta que todos los días tenía dolor de estómago, no un dolor así como dolor sino como algo atorado, ¿verdad? Es que corres todo el día (...), un día me fui a trabajar con el vestido puesto al revés (...) y dices, ¡Qué es esto! O sea, no me pude ni siquiera ver al espejo a ver cómo salía. Ese día dije, ¡No puede ser! No puede ser que corra a ese ritmo (...) dejas al niño en la escuela, dejas medio el desayuno, medio la comida, medio la ropa, medio lo que le dices a la muchacha que te ayude y sales corriendo... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... la vida da vueltas (...) y después te cobra esas cosas ¿no?, en el sentido de la salud porque no guardas el debido reposo, y después andas con todas las complicaciones (...) desde el momento mismo que no hiciste las horas de sueño necesarias, porque durante ese tiempo es cuando le dedicas a muchas de las cosas que tienes profesionalmente. Para tener muchos de los logros que tenemos, son en las horas que todos están dormidos... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

El tiempo de las mujeres, al ser menos autónomo, ha sido insuficiente para invertirlo en su autocuidado; es el reflejo de desigualdades de género cuando se sacrifica el tiempo libre, entendido como tiempo personal, para sí mismas. Porque el tiempo privado se ha asumido de forma distinta entre mujeres y hombres (Murillo, 2006), Para ellos, es un tiempo para sí mismos, mientras que las mujeres suelen confundirlo con el tiempo doméstico y de la familia (en Alcañiz, et al., 2014). Un tiempo que ha corrido en contraposición al del trabajo y la formación, porque disponer de él en términos personales solo ha sido posible robándole horas al sueño, cuando las obligaciones familiares han disminuido o concluido. Lo que ha sucedido, generalmente, cuando los hijos han crecido o la pareja se ha ido.

... ahora tengo tiempo, por ejemplo, de hacer comidas como mucho más sanas (...), hacer la dieta que necesito (...) porque tengo diabetes. Hacer el ejercicio que necesito (...). Puedo pagar un tratamiento por fuera (...). En un tiempo, pues no pude hacer tampoco ejercicio porque a qué hora, o sea a qué hora vas al gimnasio (...). A lo mejor caminas un ratito pero nada más, ¿verdad? Pero así como un programa de ejercicios que necesitaba (no se había podido), en el caso por ejemplo

mío, que en la cuestión de la diabetes tiene mucho que ver (un programa de ejercicios)... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... hasta ahorita no tengo nada serio pero sí me han recomendado que baje de peso, estoy haciendo ejercicio, ahorita tengo más tiempo como mis hijas no están aquí (en casa) (...). He tenido buena salud, creo que soy una persona fuerte. Fuerte, mentalmente y creo que soy una persona fuerte físicamente... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

Como se ha podido apreciar, el estrés multitareas ha estado asociado a los roles y a la calidad de los mismos, ante condiciones poco favorables para realizar las diversas tareas que éstos implican. Su desempeño ha derivado en diversas fuentes de estrés y conflictos con repercusiones en la salud física y psicológica de las académicas. Esos esfuerzos les han provocado agotamiento y mayores riesgos, sobre todo cuando han dejado de atender su salud por atender la de las/los demás. Los descuidos, con el paso del tiempo, han derivado en enfermedades crónico-degenerativas, con síntomas severos que ponen al descubierto la vulnerabilidad y el riesgo en que puede estar la salud de las académicas.

5.5.2.2 Enfermedades y dolencias

Uno de los problemas que, con mayor frecuencia, han padecido las académicas es el sobrepeso con el que caminan a ratos entre malestares y dolencias, soslayando su importancia cuando han tenido que priorizar, sobre todo, las necesidades de las y los hijos, posponiendo su atención o negándose a enfermar porque no hay tiempo para ello.

Me he descuidado, debería hacer ejercicio (...) no me da tiempo (...). No soy enfermiza afortunadamente, igual tengo la teoría de que inconscientemente como (mi hijo menor) me necesita no me enfermo... (Josefina, 56 años, casada con académico, con una hija y un hijo).

Lo que no he logrado es bajar de peso, eso sí es lo único que no he logrado. Mmm, pero que haya tenido alguna enfermedad fuerte, o sea, ¡no! De vez en cuando me dan taquicardias (...) Me dijeron que eran por estrés y son esporádicas (...), pueden llegar de repente pero, no, hasta ahorita no tengo nada serio. Pero sí, me han recomendado que baje de peso... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

Así, minimizar la importancia que trae consigo el sobrepeso y otras enfermedades ha llevado a las académicas a desatenderse, ponderando el valor de la académica y la investigación sobre la salud.

Mi único problemilla es que tengo sobrepeso (...). Tengo problemas ortopédicos que digo, son mecánicos. A mí me preocupa más un problema sistémico metabólico que mis rodillas ¡Están deterioradas!... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

Gordura, ya no podía caminar de tanto estar sentada (...) daba la clase y me sentaba, me sentaba porque ya no podía estar parada, me subía a mi cubículo a seguirle, ya no caminaba (...). Yo tengo problema de hipertiroidismo y descuidé mi ida al médico, descuidé mi tratamiento, descuidé mi sueño, (...) a veces comía, a veces no (...), cambié mi sistema de alimentación (...) mi carácter cambió, ¿no te digo? Mi vista se acabó, ya no veía, mi voz tartamudeaba al hablar, (tenía) dolores en todo mi cuerpo y mi columna. Yo veía que mi estómago se me sentaba ya en mis piernas (...) ¡Horrible, horrible!... (Anna, 58 años, divorciada, con un hijo).

... la renovación, para el reingreso (al SNI) sí genera cierto estrés, ¿no? Incluso también con el proyecto (de PRODEP) que me autorizaron. Luego pone una sus metas, que un libro, que un artículo y todo eso y se te pasa el tiempo y que el libro no sale de la editorial y que tengo que presentar las evidencias, entonces andas también así un poquito agobiada con esas cuestiones (...). Yo tuve bruxismo de tanto que apretaba la mandíbula (...). Por las cuestiones de estrés a las que te enfrentas... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

No obstante, estas académicas han reconocido el riesgo y las consecuencias que representan el ritmo de vida, las presiones y el sedentarismo, problemas que fueron acentuándose por la falta de tiempo, las demandas y las condiciones laborales que se requieren para llevar a cabo las actividades en el medio.

... he subido mucho de peso (...) son varias horas sentada y todo eso pero a veces dices, bueno, me voy al gimnasio, me voy a correr, voy a hacer esto y de aquí a que otra vez vuelves a agarrar el hilo de lo que estabas trabajando y escribiendo, a veces dices, “no, mejor aquí me quedo y termino”, y estás así como muy sedentaria, ¿verdad? No me he checado últimamente (...) pero sí, no me siento, no me siento saludable, ¿verdad? Obviamente, sé que si sigue uno (sic) con ese ritmo de vida, bajo ciertas presiones y muy sedentario (sic), pues obviamente tarde o temprano se va a ver reflejado, ¿no? y los análisis van a decir otra cosa... (Elisabeth, 41 años, casada con pareja no académico, con dos hijas).

Empero, asumir con mayor responsabilidad ciertas prácticas de auto cuidado ha sido una tema que ha ido generando, poco a poco, preocupación en algunas de las académicas. Con el paso del tiempo, han reconocido la importancia de un descanso no condicionado, de una buena alimentación, de alcanzar un estado emocional equilibrado y, en general, poder llevar un control preventivo y un seguimiento de su salud.

... va aprendiendo uno (sic) en el transcurso de los años, yo creo, y más en cuanto va uno (sic) creciendo o envejeciendo, más, ¿verdad?, que tienes que irte consintiendo y cuidando tú sola, ¿no? y más estando sola... (María, 46 años, soltera, sin hijos).

... ahora sí me puedo cuidar más, si me quiero dormir un rato a medio día, me puedo acostar, o si necesito descansar un tiempo porque me siento cansada, pues puedo hacerlo. (...) no tengo la presión de la familia y eso pues se me hace increíble... (Cristina, 62 años, viuda, con una hija y dos hijos, con tres nietos).

... afortunadamente mi salud hasta ahorita está bien. Trato siempre, generalmente, de dedicar tiempo para hacerme mis controles preventivos (...). Afortunadamente, te digo, hasta ahorita no tengo nada, problemas serios de salud, un problema crónico, no. La alimentación trato también de más o menos llevarla bien y en mi aspecto emocional como que me considero una persona equilibrada (...) Yo siento que conforme va pasando (el tiempo), la edad me ha vuelto así... (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

En estos recuentos, no solo reconocen el valor que adquiere la salud sino también dejan ver la necesidad de contar con un programa de atención y prevención controlado, con supervisión. Pese a ello, para la mayoría, las condiciones en las se han desenvuelto como mujeres multi rol y multi tareas, no han sido del todo favorables para lograr el bienestar en la salud.

Sin embargo, ante momentos de conflicto y tensión, reconocen que saber agenciarse y construir soportes psicológicos les han permitido protegerse para mitigar situaciones adversas.

5.5.2.3 Soportes psicológicos

Algunas participantes han buscado apoyos psicológicos profesionales con la idea de sobrellevar las cargas emocionales de la vida cotidiana, e incluso han incorporado sus propias prácticas de salud mental que, si bien no han solucionado por completo sus malestares, les han permitido sobrellevar los problemas, como lo han hecho otras mujeres trabajadoras que han implementado estrategias para el cuidado de la salud mediante la autoatención y el apoyo social (Berenzon-Gorn, Saavedra-Solano, & Alanís-Navarro, 2009).

Así, trabajar lo personal a nivel emocional ha sido una estrategia para disipar parte del estrés. El apoyo profesional ha sido uno de esos soportes en busca del equilibrio y de respuestas a ciertos conflictos y cuestionamientos en torno a los roles que desempeñan.

...si no hubiera yo tenido esa parte de trabajo personal y de trabajar en lo emocional, yo no creo que hubiera avanzado como lo he hecho hasta ahorita (...) tuve que recurrir a ese apoyo (terapéutico) (...) porque ahí es donde tienes oportunidad de recuperar esa parte de qué es lo que quieres hacer y si así es como quieres seguir y si así es como quieres avanzar (...), si quiero seguir siendo mamá, si quiero seguir (...) con pareja o no. Porque ese es otro esfuerzo más... (Elvira, 48 años, casada con pareja no académico, con dos hijos).

Ciertos mecanismos para afrontar los problemas pueden entenderse como ejercicios de auto interlocución, auto control o auto liberación, indicando que, para tolerar los síntomas de los malestares resulta conveniente llevar a cabo nuevas prácticas.

... tengo una ¿cómo se puede decir? Manía (...) después él (psicólogo) me la hizo ver (...). Cuando yo tengo broncas escribo, entonces me siento y escribo todas las broncas que tengo (...). Empecé con eso hace 20 años cuando mi mamá murió (...) aprendí a escribir cartas. Cuando tengo un problema laboral, un problema del que sea que me siento afectada, (me pongo) a escribir, y entonces saco ahí todas mis tensiones... (Carlota, 54 años, casada con académico, con una hija y un hijo, con un nieto).

... cuando te involucras en responsabilidades y que estás estudiando, que tienes cargas académicas, lo que yo sí he aprendido es que la capacidad que tú tengas de afrontamiento del estrés es lo que te va a facilitar más todo porque, sí, si no aprendes a afrontarlo, a manejarlo, entonces ese estrés te lleva, te consume... (Margarita, 60 años, soltera, una hija).

Los contactos y la interacción social han sido también recursos valiosos para la buena salud. Sin embargo, al restringirse el tiempo de socialización, prescindir de él ha sido perjudicial, sobre todo cuando las horas del trabajo, las del cuidado de la familia y las del estudio les han impedido mantener redes de amistades fuera del círculo de la familia y el ambiente laboral porque no ha habido tiempo para dejar las responsabilidades.

... afortunadamente soy saludable hasta ahora pero sí en la socialización, sí en las actividades de interacción con quienes no pertenecen al grupo de trabajo o a los compañeros cercanos o a la familia cercana (...). El día nada más tiene 24 horas y entonces si se dedica la jornada matutina al trabajo y la vespertina a los hijos y la nocturna a estudiar, bueno, no es fácil encontrar días de 30 horas ¿no? para hacer otras actividades. Entonces yo creo que la restricción más importante es en la socialización fuera del círculo al que se pertenece (...). Entonces, en ese caso creo que eso sería lo (sic), en donde tiene mayor impacto... (Clarissa, 63 años, casada con académico, con dos hijas y un hijo, con dos nietos).

Mucho tiempo no tuve tiempo libre. Hasta ahora lo he empezado a retomar, hace tres años yo creo. Empecé a reunirme con mis compañeras de la secundaria que siempre, toda la vida se han reunido y que yo nunca iba (...) He retomado esa red

(...) A nivel personal, sí dejé muchas cosas... (Hipatía, 48 años, casada con académico, con dos hijas).

Cuando han tenido la oportunidad de llevar a cabo encuentros amistosos en el contexto laboral, la interacción ha resultado ser un apoyo sustantivo para su salud mental.

La nueva red trajo nuevos contactos, nuevas amigas y compañeras de proyecto (...) encontré una especie de hermanas mayores. En el transcurso de estos años nos hemos encontrado con algunas trabas y con situaciones tensas tanto en nuestra casa de estudio como en nuestra unidad de adscripción. Creo, que su apoyo es vital para mantener la salud mental y ayudar a mantener la fuerza y la perspectiva... (Karen, 35 años, casada con académico, sin hijos).

Como se deja ver, la socialización ha sido un recurso clave en la vida de la mayoría de este grupo de académicas; puesto que tener buena salud también tiene que ver con la búsqueda de un desarrollo equilibrado de la vida en las relaciones interpersonales, familiares y de integración social, de acuerdo a los estándares reconocidos por organismos internacionales como la OMS (2004) en materia de salud mental para las personas. Sin embargo, como las mismas académicas lo han dicho, el tiempo parece diluirse en el transcurso de la cotidianidad familia-trabajo, impidiéndoles poner la atención debida en este aspecto.

5.5.3 Conclusiones del eje 3 sostenibilidad de la vida frente a la doble presencia

En relación a la priorización de roles por parte de las académicas participantes en el estudio, la mayoría de ellas han tenido que acomodarse en función de la familia, disponiendo de menor tiempo y energía para sus compromisos en la universidad. No obstante, han enfrentado el reto de redoblar sus esfuerzos académicos para contrarrestar la disminución de sus aspiraciones. Lo que lleva a cuestionar el papel de la universidad en el conflicto de roles que estas mujeres han vivido ante la demanda de dos escenarios distintos y la imposibilidad de ejecutar ambas tareas de igual forma. Es decir, el fenómeno de la doble presencia que ha provocado en ellas una vivencia dividida y llena de malestares, semejante a la que han reportado diversos estudios realizados con académicas (Buquet, 2013, Cerros, 2011; Tena, et al, 2010; Tena, 2006). Estos estudio han constatado que son las mujeres quienes se han visto más afectadas en sus trayectorias en una proporción mucho mayor que sus colegas varones, debido a su rol de cuidadoras y, en mucho, por la llamada “pared de la maternidad” (Bracken, et al, 2006; Buquet, et al, 2013), una de las barreras

por las que, mujeres profesionistas estudiantes de posgrado (Garrido, et al, 2015) estarían dispuestas a renunciar a su desarrollo profesional ante la incompatibilidad entre el trabajo y las exigencias familiares.

La priorización de estos roles ha sido desventajosa para la mayoría de este grupo de participantes quienes han tenido que emplear estrategias personales perjudiciales o indeseables (Tobío, 2002), ante la falta de apoyos y condiciones institucionales para realizarse en mejores circunstancias dentro de la academia.

La lucha se ha dado a contracorriente de una cultura institucional poco sensible a la condición de género de las académicas, no obstante que en años recientes se ha pretendido, instituir un eje de desarrollo para transversalizar la perspectiva de género (CEDAW, 1979, 2001; RENIES, 2009) desde el Plan de desarrollo Institucional de la UJED (2013). Acción normativa que ha sido poco trascendente para construir una cultura de género alternativa en la Universidad. Ésta, como organización agobiante y voraz (Cosser, 174; Hoschild, 1975, en Acker, 2003), sigue inscrita en una lógica sin tiempos y horarios precisos (Martínez-Labrin, 2012), como lo ha sido la práctica de la maternidad y del cuidado de otros -sobre todo de enfermos o adultos dependientes (Carrasco, 2016). Lo que significa que, en ambas instituciones -familia y universidad- se define y concreta gran parte del problema que han vivido estas mujeres en su devenir académico. Ha sido la confrontación entre la edad reproductiva y la etapa *productiva* en la academia lo que ha detonado como uno de los principales conflictos: la práctica de la maternidad que sigue ocupando el lugar más importante en los proyectos de vida de la mayoría de estas mujeres.

Las responsabilidades de la esfera familiar no han sido fáciles de abarcar. Por el contrario, continúan siendo una labor extenuante debido a que, las normas de reparto del hogar continúan siendo, hasta ahora, objeto de discusión y negociación limitada para encauzar a unos y a otras hacia una “*democracia doméstica*” (Lipovetsky, 2012).

Indudablemente, los apoyos domésticos pagados, las redes familiares y de amistad han sido las principales estrategias con las que el grupo de académicas ha encontrado cierto acomodo y los medios para *cumplir con los compromisos en casa*, sin tener que postergar sus objetivos para avanzar hacia las metas profesionales y laborales.

Algunas de las académicas reconocieron que contar con una pareja más a fin laboralmente -con alto capital educativo y desarrollo semejante, permitió los acuerdos en el cuidado, la crianza y la repartición de labores en casa, así como apoyo mutuo en el trabajo académico.

Sin embargo, no todas lograron esos ajustarse ante diferencias de intereses con sus parejas. Por el contrario, tuvieron que lidiar con sus esposos en medio de serios desencuentros que las contrariaron cuando ellos pusieron en riesgo que ellas continúen su formación de posgrado.

La realidad de la mayoría de este grupo de mujeres no alcanzó ese ideal de pareja transicional o innovador (Burin, 2007), debido a que los patrones tradicionales en sus relaciones de pareja no lograron alcanzar esa transición. Así, tener pocos hijos, no tenerlos u optar por la soltería podrían suponerse estrategias que, consciente o inconscientemente, algunas de estas académicas asumieron para poder disfrutar de mayor libertad en su toma de decisiones.

No obstante, la mayoría de este grupo de académicas se distinguió por una orientación hacia la familia con pareja e hijos. Alguna de ellas afirmó que, el equilibrio familiar consistía en sobreponer los roles de madres y cuidadoras a los de la academia. Esta ha sido la forma de auto-catalogación genérica que aparece fuertemente arraigada en aquellas conductas de afirmación identitaria, de pertenencia y de asunción de actitudes y disposiciones (Colas, 2006) más tradicionales que transicionales o innovadoras.

De esa forma, el rol de la maternidad parece haber definido la construcción identitaria de este grupo de académicas desde techos de cristal y *pisos pegajosos o adherentes* (Holloway, 1993; Davidson & Cooper, 1992; Morrison, 1992; Carr-Rufino, 1991; en Burín, 2008) como barreras que continúan impidiendo el rompimiento paradigmático de relaciones desiguales entre mujeres y hombres en la academia.

Como se ha reportado en la literatura consultada, la calidad con la que las mujeres trabajadoras consideran que han desempeñado sus múltiples roles ha sido una fuente de estrés y conflictos, así como de afecciones en su salud física y psicológica (Phillips, & Mc

Cartney, 1991, en Gómez, et al., 2000; Gómez, 2004; Feldman, & Sapulti, 2007; Tena, Rodríguez, & Jiménez, 2010).

Ciertos estados de agotamiento (Gómez, Feldman, Bajés, & Vivas, 2000) han evidenciado los riesgos que corren las académicas al no atenderse. La mayoría de las participantes asumieron que eran “*saludables*”, aun cuando presentaron enfermedades diversas. Entre ellas el estrés severo, malestar psíquico que fue catalogado por alguna de las participantes como “algo atorado” que irrumpe en el cuerpo.

El tiempo de estas mujeres ha sido insuficiente para pensar en el autocuidado. Lo han asumido con una racionalidad distinta a la de los hombres (Murillo, 2006), confundiéndolo con el tiempo doméstico y familiar (en Alcañiz, et al., 2014). Así, sus obligaciones no concluyen del todo, incluso después de terminado el ciclo de la crianza de las/los hijos, porque otros familiares dependientes demandan atención, en un círculo sin tiempo para ellas.

Por otro lado, entre otros hallazgos, se encontró que la mayoría de este grupo de participantes ha presentado sobrepeso por desatención, al ponderar la académica y la investigación sobre su salud. No obstante, reconocieron el riesgo y las consecuencias que representa el ritmo de vida al que han estado expuestas permanentemente. Algunas participantes han llevado a cabo ciertas prácticas de autocuidado o autoatención (Berenzon-Gorn, et al., 2009), tema sobre el que coincidieron se requería diseñar un programa de atención y prevención en salud bajo supervisión.

Las académicas más proclives al autocuidado reconocieron que los momentos de conflicto y tensión las han llevado a construir soportes psicológicos como recursos de auto protección para mitigar situaciones adversas. Esos soportes han resultado favorables para algunas de estas mujeres quienes han sabido incorporarlos como prácticas de salud mental. De esa manera, trabajar lo personal a nivel emocional ha sido una estrategia para disipar el estrés. Ejercitar la auto interlocución, el auto control o la auto liberación, así como el contacto y la interacción social son acciones y recursos también necesarios para alcanzar una buena salud (OMS, 2004).

Capítulo VI. (Conclusiones) De los niveles del trabajo de investigación a las reflexiones finales, a partir de los objetivos y algunas recomendaciones.

Introducción

Llegar al final de este trabajo ha implicado un esfuerzo sustantivo para la comprensión de la pregunta y los objetivos de partida. Por ello, en este capítulo no solo se reconocen los aportes a nivel empírico, sino también las contribuciones que brindan los distintos momentos y niveles de la investigación, emparejando la relevancia que adquieren en ella los niveles teórico-conceptual y metodológico.

La pregunta de investigación giró en torno a comprender la construcción subjetiva de las identidades de las académicas participantes, desde el espacio personal-familiar y su incidencia en la carrera laboral en el contexto de la Universidad Juárez del Estado Durango (UJED). Se trató de visibilizar las dificultades y posibilidades de este grupo de mujeres en la construcción de su carrera académica, frente al fenómeno de la doble presencia como un problema de orden estructural y subjetivo que las llevó a la búsqueda e implementación de diversas estrategias personales para hacer sostenible la vida, ante la ausencia de apoyos institucionales y acciones afirmativas que pudieran servir para contrarrestar las desigualdades e inequidades hacia las mujeres en la sociedad mexicana.

Por ello, el estudio en torno a este grupo de mujeres fue relevante y oportuno para comprender un tema tan complejo como lo es el género y su relación con la academia y la corresponsabilidad familia-trabajo, particularmente en el contexto universitario.

Puede decirse que esta investigación ha sido generadora de un conocimiento situado, a partir de una posición epistémico-feminista desde la cual el género deviene organizador clave en la vida social -y *cultural*-, en una acción que busca hacer equitativo el mundo. Ese es el motivo y principio fundamental del feminismo como modo de pensar, de actuar e investigar comprometidamente para lograr un cambio que favorezca a las mujeres en particular y, progresivamente, a sociedad en general (Blázquez, 2012). Construir conocimiento situado significó, en esta investigación, asumir una postura en paralelo con lo que Bruner (2009) plantea como acción situada desde una psicología cultural interesada en

el estudio y comprensión de los estados intencionales en los que mutuamente interactúan las personas.

En sentido semejante a la posición psicológica cultural asumida, la epistemología feminista abreva la manera en que el estudio del género configura las concepciones del conocimiento, de la(s) persona(s) que conoce(n) y de las prácticas de investigación que se realizan con esa mirada (Blázquez, 2012). En este caso, fue una indagatoria para visibilizar, a través de las voces del grupo de participantes, la expresión subjetiva de sus procesos de construcción identitaria como mujeres académicas, reconociendo el compromiso que ellas asumieron con su disposición y el tiempo otorgado a la investigación.

En esa vía, el trabajo procuró ser original al explorar la experiencia de las participantes ante un fenómeno poco estudiado en el contexto en el que ellas se han desarrollado. Sobre éste se pronunciaron así:

“(…) es de alto valor explorar el campo y el significado que las mujeres le damos a nuestra vida académica, tanto desde la perspectiva académica como desde la social (…). Creo que la mayor parte de las veces es el producto de su trabajo lo que ocupa el espacio de interés, y no la persona (…). Que el reflector, que la mirada se pose en los sujetos le da un giro importante porque no es el producto de su vida académica, no es lo que hacen, que indudablemente es importante (…).” (Clarissa).

“es un trabajo (…) sobre qué pasa con nosotras como académicas (…) respecto a por qué se nos hace tan difícil, por qué de pronto queremos renunciar, por qué de pronto nos vemos tan abatidas, tan llenas de trabajo y no sabemos ni siquiera cómo manejarlo” (Josefina).

“Entonces, conocer nuestras historias nos permite comprender los cómo y los porqués y quizás hasta plantearnos estrategias “(Carlota).

Desde esas fronteras y articulando la particularidad del estudio, la relevancia teórico-conceptual del mismo consistió en la convergencia de diversas corrientes y

autoras(es) estudiosas(os) del género desde diversas disciplinas sociales, en coincidencia con la postura psicológica asumida (Bruner, 2009) para el acercamiento a la comprensión de la cultura y las identidades, a partir de un manejo consistente de conceptos, entre los que destacaron los siguientes: Cultura, identidad, identidad de género, cultura de género, roles de género y estereotipos, división sexual y social del trabajo, doble presencia, sostenibilidad de la vida, así como salud y autocuidado, entre muchos otros.

Metodológicamente hablando, la investigación se definió como un estudio cualitativo fortalecido por los métodos fenomenológico (Gadamer, 2012) y biográfico (Bertaux, 1988; Ferrarotti, 1988), en una combinatoria de herramientas como fueron las entrevistas en profundidad y su tratamiento narrativo, los relatos autobiográficos y las fichas de identificación que posibilitaron la elaboración de semblanzas y líneas de vida como representaciones visualmente atractivas para lograr una mayor comprensión de las historias de las académicas. Así, esa diversidad de herramientas robusteció la información para el análisis de los resultados y la construcción de una mirada más profunda en torno a las participantes.

En el nivel de análisis y discusión de resultados, se elaboró un esquema que redondeó, de forma sucinta, el planteamiento de la tesis en su conjunto. En la Tabla 4 (pág. 124) se puede apreciar dicha esquematización bajo el nombre de “Interrelación entre interrogante y objetivos, niveles de sustento teórico y empírico de la investigación”, destacando los ejes analíticos: Identidades culturales compartidas, Construcción genérica y Sostenibilidad frente a Doble presencia, los cuales, derivados de la teoría, posibilitaron el paso hacia la interpretación categorial y subcategorial que devino de la evidencia empírica.

Las vivencias que eslabonaron las historias de vida de las participantes marcaron los elementos importantes en el análisis, a partir de una postura de autocrítica y búsqueda de generación de conocimiento situado. Desde la *Teoría del punto de vista* que sustentan investigadoras como Sandra Harding (2012), el conocimiento “‘intenta ambiciosamente trazar el mapa de las prácticas del poder, de las maneras en las que las instituciones dominantes y sus marcos conceptuales crean y mantienen relaciones opresivas” (Blázquez, 2009, 51).

Los objetivos de investigación (Ver Tabla 2, pág. 127) se incluyeron dentro de los apartados 6.1 “Dificultades y posibilidades en la construcción de la carrera académico-laboral” y 6.2 “Doble presencia y estrategias de sostenibilidad”, como puntos de llegada para concluir el estudio, con algunas recomendaciones al final del mismo. La intención de este capítulo final fue invitar a las/los lectores a la búsqueda de caminos que exigen hoy principios de equidad y de igualdad para y entre las personas. A sabiendas que, los alcances y los límites de la investigación probablemente van a dejar más interrogantes que demandan su profundización y otras temáticas trascendentales en la vida de las mujeres académicas.

6.1 Dificultades y posibilidades en la construcción de la carrera académico-laboral

Una investigación de carácter interdisciplinar que implica las dimensiones de la cultura, la identidad y el género (cfr. Capítulo II y III) no podía ignorar que en todo proceso humano existen relaciones de poder (Foucault, 1980; Scott, 2013; Thompson, 1993,) comprometidas entre lo simbólico (Bruner, 2009; Geertz, 1995), lo representacional (Giménez, 1995) y en proceso de devenir (Hall, 2011), todos estos fueron temas que, consignados en la literatura consultada, han permitido entender los avances pero también pendientes en torno a las condiciones de participación de mujeres trabajadoras en el contexto de la educación superior.

Ha significado entender que, tras décadas de lucha por la igualdad de género, continúan persistiendo desigualdades entre mujeres y hombres en distintos niveles y espacios, entre los que se encuentra el universitario. Por señalar dos ejemplos, las brechas que aún persisten en la matrícula de estudiantes en carreras tradicionalmente masculinas, así como el predominio de los hombres como académicos en la universidad. Este último indicador deviene desigualdad no solo en términos numéricos, sino también por las condiciones en las que las mujeres académicas han venido participando en la universidad al mismo tiempo que han debido atender las demandas del llamado *ámbito privado*.

No obstante, durante las últimas cinco décadas, los diversos cambios sociodemográficos acontecidos en el mundo globalizado y neoliberal – es decir, la baja en la tasa de fecundidad, el incremento en la esperanza de vida, mayor acceso de la población a la educación, la modernización, la urbanización y la terciarización del mundo, incluyendo

la transformación de la esfera familiar (Díaz, 2017) - posibilitaron el ingreso de más mujeres a la universidad como estudiantes y como académicas. Castells y Subirats (2007) apuntan que, el fenómeno de la entrada masiva de las mujeres en el trabajo asalariado posibilitó, en buena medida, el crecimiento económico -bajo la forma del capitalismo global- gracias a la disponibilidad de una fuerza de trabajo femenina más educada y más flexible.

En México, según cifras del Sistema Nacional de Estadística Informativa de la SEP, las mujeres han podido acceder a niveles de formación académica cada vez más altos. En 2016, de un registro de 237, 617 estudiantes de posgrado, 52.4% correspondió a las mujeres y 47.6%, a los hombres. En el Estado de Durango, de 3,373 estudiantes de posgrado, 1829 eran mujeres y 1544, hombres (SEP, 2015-2016).

Considerando esas cifras, se puede observar que, si bien la presencia de las mexicanas con estudios de posgrado ha ido en aumento, y que la tasa de desempleo (4.5%), es ligeramente superior a la de los hombres (4.1%), los ingresos que actualmente reciben solo corresponden al 68% de lo que ellos ganan con niveles de educación similar, según información de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 216).

Para la mayoría de las participantes en el estudio (ver Cap. V), sus historia estuvieron marcadas por una entrada a la educación superior en el México de los años 70's, con ciertas restricciones el acceso a la universidad que, poco a poco, fueron mejorando debido a la serie de transformaciones sociales a nivel mundial (Díaz, 2017) y los apoyos de la familia -principalmente del padre o de la madre- quienes las impulsaron participando de su ingreso a la Universidad, lugar donde tomaría cause el interés de estas mujeres por la academia como carrera laboral.

En consecuencia, la presencia de figuras mentoras de carácter académico tuvieron un papel sustantivo en la formación de la mayoría de este grupo de mujeres, al potenciar su inclinación y su gusto por la educación; y más más tarde, su decidido interés por formarse en los posgrados. De esa forma, la mentoría irrumpió como un recurso valioso de consejería, de apoyo profesional y de amistad; interlocución pertinente y orientadora que ha coadyuvado en la consecución de las metas de las citadas participantes.

El apego de estas mujeres a la Universidad desde su formación de pregrado, el prestigio académico que ellas fueron adquiriendo durante su vida estudiantil, las relaciones y los contactos con directivos en sus centro de formación, así como la coincidencia en ciertos intereses personales y académicos que algunas de ellas tuvieron con sus parejas han sido parte de los recursos socio personales más destacados en sus historias. Esos recursos les han permitido avanzar con menos obstáculos, ante la ausencia de condiciones institucionales y acciones afirmativas que pudieran allanarles el camino en la universidad.

Al respecto, las diversas instancias a nivel nacional e internacional han insistido en la necesidad de lograr la igualdad de género como una de las metas centrales del milenio para la sostenibilidad de la sociedad. La dimensión del género ha sido prioritaria en la planificación de la educación por sus posibilidades como agencia de cambio y participación equitativa de las mujeres hacia un futuro promisorio (UNESCO, 1998). Sin embargo, las IES y demás instituciones sociales apenas han comenzado a trabajar en ese objetivo en décadas muy recientes.

La ANUIES ha sido uno de los organismos nacionales promotores de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en las IES; ha insistido en la necesidad de garantizar recursos de diverso orden para implementar políticas institucionales, crear comisiones de equidad al interior de los consejos u órganos de gobierno de dichas instituciones, instaurar mecanismos, instancias o estructuras para la implementación de la equidad de género, elaborar un plan de igualdad en cada IES y un reglamento para su implementación y seguimiento, así como enriquecer los procesos de implementación de la política de equidad en dichas instituciones, e indicar en los presupuestos institucionales los recursos destinados para ello, con miras a impulsar la transversalización de la perspectiva de género en el presupuesto de las IES, promocionando los vínculos con las legislaturas a nivel federal y estatal (RENIES, 2009).

La implementación de políticas y acciones afirmativas para las mujeres tendría que reflejarse en mayor igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los distintos ámbitos universitarios. Lo que implica impulsar el acceso al trabajo y a la promoción profesional igualitaria mediante la reforma a los reglamentos internos de contratación, promoción y definitividad, así como de acceso de las mujeres a puestos de toma de

decisiones, de garantía de la paridad de género en la composición de tribunales o comisiones responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por las instituciones, así como fomentar la investigación y la publicación entre las mujeres a través de convocatorias especialmente dirigidas a las académicas (RENIES, 2009).

Los programas de fortalecimiento a los posgrados (PRODEP y SNI) para las y los profesores de tiempo completo en la educación pública han sido cruciales en la construcción del andamiaje y el posicionamiento laboral, también el acceso a becas en posgrados de calidad, así como una participación en redes de apoyo y colaboración para la investigación.

Sin embargo, aun cuando las brechas de desigualdad entre unas y otros han disminuido, los indicadores en esos perfiles y reconocimientos nacionales para las mujeres en la UJED siguen presentando disparidades. De 227 profesores(as) con perfil PRODEP, 103 son mujeres, y de éstas sólo 33 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras (Sistema de Información Estadística UJED, 2018).

En las cifras nacionales del 2015, la presencia de las mujeres en el padrón del Sistema Nacional de Investigadoras (SNI) fue, en promedio, de 36%, con una participación decreciente conforme los niveles: 42% en candidatura, 37.7% en el nivel I, 29.9% en el nivel II y, 21.2% en el nivel tres. Las diferencias de participación disciplinar se han presentado por áreas de conocimiento: Humanidades y Ciencias de la Conducta, así como Medicina y Ciencias de la Salud que han tenido una mayor participación de mujeres pero mucho menor en Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra e Ingenierías (INMUJERES-INEGI, 2017).

La política del PRODEP ha pretendido fortalecer los esquemas de formación continua, actualización y desarrollo profesional de los docentes en las IES del país como respuesta a las recomendaciones de la UNESCO en materia de profesionalización y de adquisición de capacidades de docencia e investigación, de acuerdo con estándares a nivel mundial (Reglas de Operación PRODEP, 2017).

El SNI, por su parte, se ha sustentado en una política de evaluación hacia quienes hacen investigación en México, con base en la producción científica y el otorgamiento de recompensas económicas, así como de prestigio académico (Didou & Gérard, 2010), como

ya se dijo, aún con brechas de género que se han visto reflejadas en la poca presencia de mujeres en los niveles más altos del sistema (INMUJERES-INEGI, 2017).

En medio de esas circunstancias, han sido los recursos socio-personales, más que los apoyos institucionales, lo que este grupo de mujeres ha puesto en juego, mostrando lo difícil que han sido sus logros en la universidad, particularmente en su incorporación a este sistemas de reconocimiento.

Conocer cómo ha sido la formación universitaria de las académicas participantes e indagar su impacto en la construcción de la carrera laboral, desde un abordaje psico-socio-cultural, permitió, por lo tanto, centrar la mirada en las identidades como recursos entrelazados al género (Serret, 2001). Ambas dimensiones, lo identitario y lo genérico, han permitido entender la complejidad que dispone la vida de estas mujeres en sus procesos de transición (Rocha, 2011) y de convicción por la academia como una de sus constituciones identitarias más significativas (Fernández, 2000).

La opción de estas mujeres por la carrera académica ha estado envuelta en múltiples contradicciones cotidianas dada su condición genérica; a veces tratando de hacer compatibles sus intereses profesionales con la pareja, a veces tratando de encontrar un punto medio entre la maternidad, el cuidado de otros familiares dependientes, los posgrados y la actividad en la Universidad, en un esfuerzo permanente por compaginar carrera laboral con familia y vida personal.

Frente a esas circunstancias de vida ¿Qué tan reales han sido los avances de estas mujeres a la luz de sus trayectorias y en razón de las metas de igualdad y de acceso a los derechos humanos que les corresponden como personas?

Al respecto, las participantes se han venido enfrentando a condiciones menos favorables que sus colegas varones en una universidad caracterizada fundamentalmente por una lógica -académico-científica productivista- poco interesada en la complejidad de la vida cotidiana de sus agremiadas fuera del trabajo.

Ha sido deseable que en las universidades las condiciones y oportunidades para el desarrollo personal y profesional de las mujeres sean cada vez mejores. Se esperaría que, estos espacios de formación de nuevas generaciones -de mujeres y hombres- coadyuvaran

en el avance hacia cambios socioculturales sustantivos para mejorar la calidad de vida de las personas. En ese proceso constitutivo, agenciarse personalmente una mentoría académica ha sido, quizás, uno de los recursos de mayor valía en la construcción identitaria de estas profesoras-investigadoras, aunque insuficiente debido a que representa, de fondo, un problema estructural resuelto a nivel personal.

En ese sentido, puede decirse que, programas de mentoría promovidos en contextos internacionales permiten conjeturar la necesidad de que las mujeres no solo puedan acceder a posgrados de calidad, así como formar parte de los sistemas de reconocimiento y recompensas académico-científicos en el país, sino también contar con los apoyos necesarios para fortalecer una participación más equitativa de las mujeres respecto de sus pares varones, a partir de acciones afirmativas para ellas.

La mentoría institucional supondría una opción de profesionalización para la carrera académica de las mujeres. En esa vía, un ejemplo de ello lo es el Mentoring Program (CeMET) implementado en algunas universidades de Estados Unidos. Dicho programa está dirigido hacia mujeres académicas, liderado por mentores(as) de alto nivel, con una metodología centrada en grupos de discusión que proporcionan retroalimentación a profesoras en formación, cuya mentoría se ha enfocado no solo en la formación sobre aspectos académicos y de investigación, publicación, obtención de becas o exposición profesional, sino también en otros aspectos de la vida personal de las académicas (Blau, Currie, Croson, & Ginther, 2010). Ambos recursos resultan de suma importancia en la constitución identitaria de las mujeres académicas.

En los hallazgos encontrados como parte de la experiencia del grupo de participantes, se reconoció el papel que ha representado la mentoría a nivel de gestión personal, no obstante la evidente necesidad de alcanzar más apoyos institucionales encaminado a subvertir las brechas y desigualdades de género que persisten en la Universidad.

Investigaciones en torno al papel de la tutoría entre pares, de las diferencias de género y de las actitudes hacia la competencia científica confirman que, las mujeres se han manifestado reacias a competir en programas de evaluación científica debido a sus expectativas de ser discriminadas. Por lo tanto, este tipo de estudios han recomendado el

modelaje académico de profesoras de alto nivel (senior) hacia profesoras en formación (junior) (Discroll, Parkes, Tillery-Lubbs, Brill, & Banister, 2009; De Paola, Ponzio, & Scoppa, 2015; Bosquet, Combes, & García-Peñalosa, 2013)

De acuerdo con Discroll, et al. (2009), la mentoría académica ha sido una alternativa como acompañamiento especializado en grupo. Con intercambio de roles entre mentoras y aprendices, en una interdependencia de relaciones de poder equilibradas entre pares. En esa línea, otras investigadoras sugieren que los programas de mentoría son recursos adecuados para impulsar a las mujeres a seguir avanzando en el ámbito de la investigación (Blau, Currie, Croson, & Ginther, 2010) y -se podría añadir- para fortalecer la constitución de una identidad académico-científica más sólida.

La posibilidad de implementar un programa formal de mentoría en la Universidad puede representar, incluso, la oportunidad de que mujeres estudiantes de licenciatura reciban orientación temprana hacia los posgrados, con una perspectiva clara de desarrollo profesional en la academia como carrera laboral.

6.1.1 El papel de la universidad en los cambios identitarios de las académicas

El proceso de construcción identitaria de las participantes, producto de las formas de interactuar los roles asumidos social y culturalmente, ha hecho evidente que el género se configure como un elemento transversal instituido e instituyente (Castoriadis, 1989), y en clave para la autopercepción del “sí mismo” (Rocha y Díaz-Loving, 2011) y en la percepción social o colectiva (Serret, 2001) de las mujeres.

El género como una construcción social, en el sentido de Berger y Luckmann (1970), ha estado presente en todas o casi todas las relaciones y los procesos sociales y en todos, o casi todos los objetos socialmente construidos por mujeres y hombres. Analizar las consecuencias de la dimensión genérica es un ejercicio fructífero para caminar hacia el empoderamiento de las mujeres (Lagarde, 2011).

Pensar el género implica tomar distancia de los mandatos de subordinación y de dominación entre unas y otros (De Barbieri, 1995), en el sentido de trascender la *lógica binaria de lo masculino y lo femenino* (Fox, 2005) y comprender las transformaciones identitarias de las académicas reposicionándose.

Los cambios paulatinos y parciales que el grupo de participantes ha experimentado en sus esquemas de vida cotidiana han evidenciado los esfuerzos personales mediante los cuales siguen intentando pasar de la “ayuda” a la “responsabilidad compartida” con sus parejas. Particularmente en la adopción e intercambio de los roles domésticos que las atan, dentro de relaciones que no acaban de ser del todo transicionales (Burín, 2007, Rocha-Sánchez, 2013b), pues su desarrollo personal subsiste entre lo tradicional y algunos rasgos innovadores, en medio de complejos procesos que les siguen provocando crisis de pareja.

Al interior del hogar, sin duda que ha habido diversas transformaciones, como el hecho de que las mujeres obtengan mejores percepciones económicas para el sustento del hogar, lo que ha orillado a los hombres a involucrarse más en el cuidado de las/los hijos, e incluso en ciertas labores domésticas (Burín, 2007).

No obstante, las cargas y los malestares que el grupo de participantes en mención ha experimentado las hacen pensar que hoy todavía “(...) ser mujer es muy exigente (...), se espera mucho más de ellas (...)” y “(...) la época de cuidadora es estresante (...)”; enfrentándolas a una fuerte presión social como les ha sucedido a otras mujeres formadas en profesiones diversas (Blanco, & Feldman, 2000, Burín, 2008; Cerros, 2011; Morales, 2007; Rocha-Sánchez, 2013a; Rocha-Sánchez, & Cruz del Castillo, 2013; O’Laughlin, & Bischoff, 2005; Tena, 2006, 2013; Torns, 2005).

En la universidad, las académicas han logrado posicionarse laboralmente pero no en las mejores condiciones. Su incorporación y desarrollo en el campo del saber ha sido más lenta que la de los hombres, persistiendo estereotipos que continúan acentuando los prejuicios y la discriminación de género (González, 1999; Rocha-Sánchez, 2011).

Los conflictos con los compañeros en los cuerpos académicos, en las comisiones de trabajo y en otras actividades de orden político o sindical muestran relaciones de poder en las que estas mujeres se han visto envueltas, y han tenido que luchar contra el trato discriminatorio que han recibido en defensa de sus derechos (CEDAW, 1979, Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2011-2015).

Respecto a la situación de las participantes en el ámbito personal-familiar y sus repercusiones en lo laboral, el tema de la familia y sus implicaciones de orden estructural y subjetivo han evidenciado retrasos o ausencias en los niveles de participación en la

academia y la investiga, e incluso con mucho menor ascenso en puestos de mayor jerarquía y de toma de decisiones en la Universidad (Buquet, 2013).

Es evidente que, en las dinámicas familiares y de pareja, se requieren mayores cambios para convivir equitativamente entre unas y otros (Castro, 2004, Rocha, 2013). Acuerdos que solo se pueden alcanzar a través de un proceso de concientización paulatino entre las personas en torno a las ocultas desigualdades de género que han representado un problema psico-socio-cultural de fondo que demanda su deconstrucción (Alcañiz, 2014).

Por lo tanto, se ha podido ver la necesidad de trabajar en la definición de nuevas políticas contractuales que reflejen acciones afirmativas para las mujeres; puesto que, hasta ahora, siguen siendo ellas las principales responsables del cuidado de la familia.

Llevar a cabo este tipo de cambios supone una renovación de la cultura de género imperante (Rocha y Díaz-Loving, 2011), con estrategias dirigidas al fortalecimiento de la autonomía de las mujeres en el ejercicio de la academia y la investigación, dentro de una formación libertaria que les permita disfrutar de otras oportunidades encaminadas a renovar su sentido de vida como personas.

Definir una política contractual favorable a las necesidades familiares de las y los trabajadores es un tema prioritario en la agenda universitaria. El propósito supondría un impacto positivo en la construcción subjetiva de una identidad académico-científica que demanda nuevas condiciones laborales (Guzmán-Benavente, 2016), considerando el marco internacional y nacional en materia de educación pública mediante la transversalización de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior (Garay, & Del Valle, 2012; RENIES-Punto de encuentro, 2014; UNESCO, 1998).

En la UJED es necesario poner atención en las añejas políticas contractuales, como por ejemplo, los limitados permisos de maternidad, o de cuidado de enfermos, entre otros (cfr. Capítulo I, apartados correspondientes al Contrato Colectivo de Trabajo de la UJED). Política aparentemente inofensiva que continúa excluyendo a los hombres de tareas relacionadas con el disminuido tema de la familia en el contrato de trabajo, el cual requiere una revisión a profundidad con la participación de las y los propios trabajadores académicos, en conjunto con autoridades y representantes sindicales.

En lo que toca a las tareas de cuidado, éstas han sido tema central y eje vertebrador del “sentido del buen vivir” entre las personas (Carrasco, & Tello, 2012; Carrasco, 2016). Sin embargo éstas se han ido malentendiendo como una competencia personal, familiar, y de las mujeres desdibujando su competencia institucional. Quiere decir que, el estado y la sociedad misma son también corresponsables de propiciar aquellos cambios psico-socio-culturales necesarios para asegurar que la vida laboral se corresponda con la vida personal y familiar.

Romper con las barreras que impiden un desarrollo igualitarios para las mujeres en el ámbito universitario implica trascender/transgredir el *deber ser* por un *querer ser*, como expresión de subjetividades transformadas, con seguridad, autosatisfacción y autoestima como reflejos de una identidad como mujer(es) y una práctica académico-científica renovada, sin que por ello se tenga que anteponer el trabajo a los proyectos personales y familiares, o prescindir de ellos.

No obstante, la deconstrucción de las implicaciones genéricas que van más allá de tener *consciencia de género* (Lagarde, en AEJ, 2014), se requiere un cambio social y cultural que exige un trabajo amplio y constante para la construcción colectiva de significados y sentidos sociales renovados (Guzmán-Benavente, 2016).

El género, configurador de simbolizaciones distintas en cada etapa del ciclo vital (De Barbieri (1995), ha hecho pensar en un reforzamiento desde la dimensión educativa para poder construir nuevas mentalidades ante los problemas subjetivos y macro estructurales que persisten en la sociedad y que se reproducen en la universidad.

Caminar hacia una reelaboración profunda de significados en las relaciones de género, y en la cultura que les dado sentido, significa apostarle a la utopía de una sociedad igualitaria entre personas. Para lograrlo, dice Martínez-Labrín (2012), la academia es un espacio estratégico hacia posibles transformaciones simbólicas, a partir de un quehacer humano entre personas subjetivadas en lógicas sociales y colectivas distintas.

6.2 Doble presencia y estrategias de sostenibilidad

Existen fuertes vacíos en relación a la situación socio-laboral (Gabarra, 1995) de las mujeres trabajadoras. De acuerdo con O’Laughlin y Bischoff (2005), la ausencia de

soportes o apoyos institucionales en materia familiar y de trabajo ha acrecentado el estrés en el que se viven las mujeres en lo académico y en lo familiar, como ha sido el caso de este grupo de mujeres académicas.

Como se ha dejado ver, ellas se han enfrentado no solo a barreras estructurales sino también de carácter subjetivo. Porque han sido las mujeres y no los hombres quienes han aprendido a “*conciliar*” la temporalización de los distintos escenarios implicados (familia/trabajo), con todos los retos y dificultades que estos les ha representado (Carrasquer, 2009; Rocha-Sánchez, 2013a, Tornos, 2005).

La doble presencia ha enfrentado a estas académicas a buscar recursos, formas, estrategias y soluciones diversas para compaginar espacios, tiempos y actividades en aras de salvaguardar a la familia debido a que han asumido una orientación más tradicional. Por tal motivo, la organización de su tiempo ha quedado supeditada a la priorización de roles tradicionales (Ariza, & Oliveira, 2001; Hackim, 2005, en Tena, 2013), en contraposición a su complejo y moderno identitario.

La comprensión del devenir de las mujeres ha sido comprensible a la luz de lo que Charles y Harris (2007) afirman en torno al llamado “*life course*” o curso de vida de éstas; es decir, que a diferencia del curso de vida de los hombres -centrado en la productividad-, el de las mujeres se ha caracterizado por su institucionalización en el matrimonio y la maternidad (en Alcañiz, 2008, Palomar, 2009).

Como se ha dicho en la literatura consultada, desde un punto de vista psicoanalítico, el curso de vida de las mujeres encuentra su explicación en la infancia, la pubertad y la configuración de la subjetividad femenina posterior (Burín, 2008), de manera que se han asumido patrones más tradicionales para ejercer la maternidad respecto al desempeño laboral (Hakim, 2005), al quedar las mujeres atrapadas en “techos de cristal” y “suelos pegajosos” difíciles de abandonar.

La aceptación o imposición cultural del rol de la maternidad como uno de los imaginarios de identidad más complejos (Palomar, 2009) y una práctica social sobrecargada de significados ligados al cuerpo (Burkitt, 1999), al espacio, a la vivencia y a la palabra, ha penetrado los discursos de género, determinando las experiencias de las citadas académicas.

La reproducción discursiva, como lo afirmó una de ellas, “ahí estaba el metarelato”, les ha dificultado la construcción de una reflexividad en torno a la maternidad como

proceso complejo, ambiguo y configurador de la subjetividad de las mujeres, sean éstas madres o no (Palomar, 2009).

De esta forma, se explica el rol de madre-esposa-cuidadora que sigue prevaleciendo sobre otros de carácter profesional y laboral. A pesar de ello, estas académicas, al igual que sus pares en otras latitudes de América Latina, han venido esquematizado rupturas y discontinuidades en ejercicio de los roles de género (Fernández, 2000), modelando emergentes de cambio frente a conflictos, contradicciones y costos psicológicos.

Enfrentadas a esos movimientos psíquicos en el desempeño de sus roles como madres, esposas y amas de casa (Burín, 2008), las consecuencias de su inserción laboral, a la par de sus responsabilidades doméstico-familiares, se han reflejado en malestares psicológicos atribuibles a la “doble presencia” (Balbo, 1978), fenómeno que, podría decirse, ha sido impuesto por lo que Acker (2012) denomina mercado voraz.

Siguiendo a Beck, & Beck-Gernsheim, (2001), éste fenómeno encuentra su explicación en tres lógicas: la de los roles que han sido preestablecidos como la base de una sociedad industrializada, la de los marcos de género que están limitando la actuación de las mujeres y los hombres; y la de la convivencia entre unas y otros enmarcada en relaciones de poder y conflicto.

Esta racionalidad tripartita ha provocado que las participantes hayan dependido de que la situación socio-familiar y de pareja les concediera el “*tiempo suficiente*” para alcanzar sus objetivos profesionales. En sus relatos, ellas han hecho evidente la dificultad del manejo del tiempo para llevar a cabo sus actividades en la Universidad, con todo y los desgastes que ésta ha representado para las mujeres – tal como ha sucedido con académicas de la UNAM (Buquet, et al., 2013)-, al intentar encontrar “el equilibrio” entre el trabajo, el estudio, la vida personal, las/los hijos y la pareja, debido a que los objetivos profesionales deben responder a las formas rígidas de evaluación y promoción académica y científica (Martínez-Labrín, 2012, Palomar, 2009).

Ante el fenómeno estructural y subjetivo de la doble presencia surgen algunas interrogantes: ¿cuáles serían entonces las mejores condiciones para que las mujeres pudieran vivirse en “equilibrio”? ¿Acaso prescindir de una relación de pareja para desarrollarse en la academia? ¿Acaso casarse o hacer pareja con un profesional afín como

su mejor opción? ¿Acaso separarse o divorciarse por incompatibilidad laboral? ¿Acaso elegir entre tener o no tener hijas(os) u optar por la soltería para lograr una carrera académica exitosa?

En esta investigación fue posible, mediante la comprensión de los cursos de vida (Leclerc-Olive, 1999, en Boniolo, Di Virgilio, & Navarro, 2008), de estas académicas identificar las estrategias empeladas por ellas en sus esfuerzos por sostener los proyectos de vida personal y familiar, en relación al desarrollo de la carrera laboral; lo que ha evidenciado cómo el desarrollo académico y laboral, a menudo, ha dependido de que, en el plano personal y familiar, la relación de pareja terminara o lograra estabilizarse, los hijos crecieran, y otros familiares (por lo general adultos mayores dependientes y enfermos) mejoraran de salud; estrategias que han dado cuerpo a sus historias en un intento por sostenerse ante las tareas de cuidados (Carrasco, 2016; Carrasco, & Tello, 2013; Comins, 2015, 2003).

En medio de esas dificultades, la mayoría del grupo de académicas ha demostrado, al igual que académicas de pares de otras latitudes, que su experiencia en la academia ha sido un elemento “altamente significativo como fuente de gran satisfacción” y una actividad con sólidos proyectos de superación y enriquecimiento profesional (Fernández, 2002).

Ser profesoras de tiempo completo ha representado para estas mujeres mayor estabilidad laboral y económica, no obstante que, algunas de ellas han vivido, al mismo tiempo, un acomodo doloroso al favorecer un ámbito sobre otro.

En el plano laboral, la mayoría ha tenido que esperar el momento y las condiciones institucionales más adecuadas y flexibles para iniciar y concluir sus estudios de posgrado, con menores avances y retrocesos para ingresar a los sistemas nacionales de reconocimiento académico y científico.

La Universidad, al exigir un curriculum de la práctica académico-científica con ideales subjetivos de entrega, eficiencia, objetividad y racionalidad *en y para el trabajo* (Martínez-Labrín, 2012, Palomar, 2009), ha pasado por alto la importancia de las tareas reproductivas y de cuidados en el hogar. Las académicas no han escapado a esas

responsabilidades sumadas a las de la docencia y la investigación. Lo que lleva a cuestionar la equidad en las relaciones de género tanto fuera como dentro del ámbito universitario.

Los roles tradicionales entre mujeres y hombres con altos niveles educativos no acaban de ser del todo transicionales (Rocha-Sánchez, & Cruz del Castillo, 2013) como para suponer esos cambios estructurales y subjetivos que, desde la Universidad, impacten a nivel social y personal.

Las tareas de cuidados devienen problema de orden personal y familiar, cuando en realidad representan un asunto que toca a las instituciones y al propio estado. Esta resolución ha provocado en la Universidad desinterés y desatención por el tema de la familia y el lugar que ocupa ésta en la división estricta de lo productivo/reproductivo (Gregorio, et al., 2008). Como responsabilidades imbricadas al trabajo, a los malestares emocionales, familiares y personales, las tareas del cuidado familiar conllevan una complejidad más allá de lo que hasta ahora han podido resolver las políticas de “conciliación familiar” (Alcañiz, 2004, 2013, 2014; Borrás, Torns, & Moreno, 2007; Campillo, 2010; Salido, & Moreno, 2007).

La experiencia con este tipo de leyes no ha sido del todo favorable a las necesidades de las y los trabajadores (Borrás, Torns, & Moreno, 2007; Campillo, 2010; Salido, & Moreno, 2007), y éstas han tenido poco impacto en la búsqueda de la igualdad de género para alcanzar condiciones o estándares de calidad de vida aceptables (Bosch, Carrasco, & Grau, 2005, en Carrasco, 2016). Esto debido a que son las mujeres quienes más han empleado dichas medidas; muchas de las cuales las han llevado a ocupar puestos de trabajo a tiempo parcial, con prestaciones laborales precarias para ellas (Campillo, 2010).

En México no existe, como tal, una ley de conciliación laboral y, por otro lado, de acuerdo con Berríos (2005), en el ámbito de la educación superior ha sido poco el interés en torno al tema de la “vida privada”, que es un problema central para las mujeres como encargadas de los cuidados familiares, lo que lleva a cuestionar el papel de la Universidad en las implicaciones que dicho ámbito adquiere en la experiencia cotidiana del profesorado.

6.2.1 Condiciones de salud y autocuidado

Las tareas y los tiempos de las mujeres trabajadoras, más que las de los hombres, han estado llenos de horarios rígidos y obligaciones difícilmente evitables que se contraponen con las demandas de las instituciones donde laboran, con malos arreglos femeninos entre el tiempo y el trabajo (Torns, 2005). Además, el desarrollo de las políticas de conciliación enfocadas a la compatibilidad familia-trabajo y a la posibilidad de mejorar el bienestar cotidiano de quienes cuidan de la familia -generalmente las mujeres-, de aquellas personas que lo reciben y del propio entorno, resulta aún precario. Porque las actuales condiciones de vida, en las llamadas sociedades del bienestar, hacen que persistan las desigualdades de género debido a la división sexual del trabajo (Crompton, et al., 2005, en Torns, 2011).

Las consecuencias de la doble presencia de las mujeres en los ámbitos del trabajo y la familia en relación con la salud, resultan complejas (Guzmán, et al., 2016). Por un lado, el trabajo remunerado ha reforzado el bienestar de las mujeres al aportarles un espacio para su desarrollo personal-profesional, autonomía económica y relaciones sociales, entre otros beneficios. Por otro, tener múltiples responsabilidades ha sido causa del aumento del estrés, la fatiga y la adopción de hábitos no saludables por parte de la mayoría de las académicas de este grupo. No obstante, sus recursos personales, ante la carencia apoyos institucionales, las han orientado a buscar formas de mantenerse en mejores condiciones de salud.

La academia se ha configurado así como un trabajo que estimula y estresa al mismo tiempo. Las profesoras-investigadoras-esposas-cuidadoras han tenido que desarrollar mecanismos psicológicos para hacer carrera y, a la vez, atender sus múltiples roles. Sus historias han dado cuenta de cierta despersonalización hacia sí mismas y una normalización hacia el dolor, así como de racionalizaciones que han expresado, o al minimizar los síntomas y problemas de salud o al asumir que el estilo de vida que han practicado es saludable, -aun cuando han tenido una vida sedentaria, estresante, con síntomas físicos y/o emocionales expresos-. Mecanismos que se han acentuado en los periodos más estresantes, vinculados a la falta de autocuidado, a la negligencia hacia la salud propia, al incremento de la vulnerabilidad y el riesgo de desarrollar enfermedades.

De esa forma, los relatos han dejado ver cómo el estrés multitareas se ha relacionado con enfermedades y dolencias tales como el sedentarismo, la obesidad, los dolores musculoesqueléticos, la hipertensión, la fatiga crónica, los dolores de cabeza, el estrés reactivo, la diabetes, la ansiedad. Malestares atenuados, en cierta medida, gracias a algunos soportes psicológicos como los apoyos profesionales (psicoterapéuticos) que algunas de ellas han buscado, la interacción social al interior y al exterior del entorno laboral, sobre todo las redes de apoyo familiar y los servicios domésticos pagados; los apoyos recibidos de las amigas-pares y los procesos de auto examinación y auto interlocución que ellas mismas se han agenciado.

Sin embargo, reconocer las tensiones que han vivido no siempre ha redundado en atacar los estresores; y ser conscientes de las inequidades de género tampoco ha implica la consecución de la equidad. El grado educativo y el puesto académico no las han librado de las presiones de *ser mujer*.

Las académicas de este grupo, en su mayoría, han evidenciado una disposición para anteponer los requerimientos laborales y la atención de las necesidades de otros a sus propias necesidades de salud.

Dada la emergencia de este tema en la experiencia de vida de las participantes, y reconociendo la importancia que adquiere el autocuidado de las personas, se buscó comprender cómo han sido sus experiencias, considerando que el género es un determinante social de la salud (Palomino, Grande, & Linares, 2014) y que, por lo tanto, debe tomarse en cuenta para la evaluación de los indicadores particulares de la calidad de vida de las mismas.

El problema de salud en este grupo de académicas tiene que ver, desde una perspectiva contractual-laboral, con el papel que le corresponde asumir a la universidad. Por lo que las preguntas que se plantean enseguida tienen la intención de dejar la puerta abierta para una mayor profundización de las mismas.

¿Qué debe hacer la institución con respecto a la salud y el autocuidado de su personal académico?, ¿Qué les corresponde hacer a las académicas y qué a la Universidad?, ¿Qué acciones se deben llevar a cabo para prevenir y controlar aspectos de trabajo que ponen en riesgo la salud de las académicas?, ¿Cómo implementar un programa,

con perspectiva de género, para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades en el personal académico?, ¿De qué forma se puede realizar una permanente y adecuada evaluación de la salud de las académicas?, ¿Cómo definir un programa de educación en salud con medidas de higiene, seguridad en el trabajo e impacto positivo en la vida personal de las académicas? y finalmente, ¿Qué políticas de conciliación laboral son necesarias a favor de quienes colaboran en los cuidados familiares como un asunto con repercusiones de orden estructural y subjetivo ?

El análisis de la situación de este grupo de académicas obliga a tomar en cuenta que: mujeres y hombres son distintos biológicamente, los papeles psicosociales siguen diferenciados hasta hoy, y las condiciones laborales no responden a las demandas de sus múltiples roles, ni a la serie de problemas cotidianos que han tenido que sortear para hacer compatible la vida laboral y familiar. Las imágenes sociales suelen ser contradictorias, ya que ser buena madre, buena esposa o buena hija - asumir cargas, culpas y sacrificios - ha resultado difícil de compatibilizar con la imagen de la mujer como persona y su derecho a definir por sí misma un proyecto de vida como profesional en la academia y la investigación.

En la incorporación de las mujeres al espacio público resulta obligado promover la adopción de hábitos y estilos de vida no dañinos, así como prácticas que les permitan delegar tareas doméstico-familiares para hacerse de un tiempo personal enfocado al autocuidado y control de la salud; el reconocimiento de la gravedad de sus síntomas y enfermedades; las visitas regulares al médico, la disciplina de una buena alimentación y un adecuado programa de ejercicios, así como apoyo psicoterapéutico, todo lo cual requiere de infraestructura y servicios de fácil acceso.

Las reflexiones y planteamientos expuestos hasta ahora, evidentemente no agotan la comprensión del problema circunscrito en torno a la construcción subjetiva de las identidades de las académicas participantes y su relación con el fenómeno de la doble presencia, ni sus consecuencias en la salud y el autocuidado de estas mujeres: no obstante, han permitido reconocer en el género a uno de los determinantes más significativos en la vivencia de estas mujeres.

El estudio de las desigualdades genéricas por las que atraviesan las mujeres en la academia precisa de un enfoque no solo cualitativo sino también cuantitativo para lograr una mejor aproximación para la comprensión integral de los hechos sociales, y del sentido que los sujetos le dan a sus acciones. Nuevos esfuerzos investigativos suponen el empleo de otros métodos y herramientas metodológicas que puedan trascender los límites de la presente investigación en su abordaje cualitativo. Para ello, la investigación-acción, como método de aplicación práctica puede ser una opción en otros estudios semejantes al que se ha realizado.

La lente de género ha permitido comprender las relaciones que se dan entre la salud, el cuidado y la sociedad, al tiempo que compromete a la UJED como su centro de trabajo en la promoción de políticas que deriven en acciones afirmativas para las mujeres. La igualdad de género implica la idea de que todos los seres humanos, mujeres y hombres, son libres para desarrollar sus capacidades, atender sus necesidades personales y tomar sus decisiones. Para lograr esa igualdad se requiere de la equidad como un ejercicio de justicia en el tratamiento a mujeres y a hombres, de acuerdo con sus respectivas necesidades (UNICEF y OIT, 2013).

6.3 Algunas recomendaciones

A partir de los resultados expuestos en el capítulo anterior en torno a la experiencia de vida de las 15 académicas participantes en el estudio, así como de las conclusiones del mismo, se presentan enseguida algunas recomendaciones o sugerencias para mejorar las condiciones de vida personal-familiar y laboral de las mujeres académicas en el contexto de la UJED:

- Contar con una ley de conciliación familiar en, a nivel nacional y estatal, como ocurre en otros países, sobre todo de la Unión Europea. Dicha ley supondría la posibilidad de que las normativa de conciliación faciliten la vida de las parejas con familia y otras personas dependientes (sobre todo enfermos y adultos mayores), con soluciones a las tareas de cuidados que éstas requieren; para trascender los problemas que este tipo de legislaciones han presentado en otras latitudes donde se ha fortalecido el fenómeno de la doble presencia pero no las

tareas de cuidados que posibilitan la sostenibilidad de la vida (cfr. Cap. I, apartado 1,1, y Cap. III, apartado, 3.2.2) y la equidad de género para contrarrestar las desigualdades que viven las mujeres.

- Revisar la política actual de transversalización de la perspectiva de género en la UJED, con la finalidad de considerar su pertinencia y la posibilidad de llevar a cabo cambios y adecuaciones necesarios.
- Intensificar el proceso de sensibilización en las autoridades universitarias y representantes sindicales para que se puedan diseñar y llevar a cabo acciones que repercutan positivamente en los derechos contractuales del personal académico e incidir, particularmente, en la redefinición de aquellos aspectos de la política laboral que afectan a las mujeres por las desigualdades de género aún prevalecientes.
- Impulsar el acceso al trabajo y a la promoción profesional igualitaria de mujeres y hombres mediante la reforma a los reglamentos internos de contratación, promoción y definitividad, promover el acceso de más mujeres a los puestos de toma de decisiones, garantizar la paridad de género en la composición de tribunales o comisiones responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución, así como fomentar la investigación y la publicación entre las mujeres a través de convocatorias especialmente dirigidas a las académicas.
- En el tema familiar, como lo han indicado la ANUIES y la RENIES, diseñar e implementar políticas enfocadas a la promoción de apoyos y condiciones laborales favorables a las necesidades surgidas entre el trabajo académico y la familia. Es recomendable una revisión puntual de los derechos de las y los trabajadores académicos contemplados en el Contrato Colectivo de Trabajo en torno a dicho tema y analizar los cambios que se podrían realizar a mediano y a largo plazo.

- Diseñar e implementar un Programa de Mentoría Institucional con la finalidad de generar un tipo especializado de acompañamiento en grupo, entre mentoras y aprendices, para proporcionar retroalimentación a profesoras en formación y donde la mentoría no solo se enfoque en la formación de aspectos académicos y de investigación, sino también en otros que son fundamentales en la vida de las mujeres como personas.
- Gestionar un fondo de recursos financieros para que el personal académico de tiempo completo, en etapa de crianza o de cuidado de adultos mayores o enfermos, puedan contar con auxiliares de investigación.
- Flexibilizar los horarios de entrada y salida para quienes tienen bajo su responsabilidad los cuidados y atención familiar, generalmente a cargo de las mujeres, e implementar a la par medidas correctivas que permitan transitar hacia un cambio de mentalidad en lo referente a la corresponsabilidad en los cuidados familiares.
- Flexibilizar la política de otorgamiento de días libres para las y los académicos en función de sus necesidades familiares.
- Sensibilizar, orientar y formar en una cultura del autocuidado y control de la salud (promoción de hábitos y estilos de vida saludables), con mayores recursos para infraestructura y acceso pertinente a estos servicios.
- Promover el beneficio de los servicios de salud con los que se cuenta y proveer de aquellos otros (apoyos psicoterapéuticos) enfocados al manejo de conflictos de carácter personal y familiar, así como del estrés y las situaciones adversas a la salud mental por acumulación de trabajo y de tensiones derivadas de las propias circunstancias de la vida cotidiana.

Finalmente, se puede decir que, adentrarse al estudio y comprensión del género, en relación a la academia y las mujeres, desde un punto de vista psico-socio-cultural, fortalece la centralidad de lo investigado, al contribuir a ampliar dicho espectro temático, social y políticamente hablando, no obstante lo mucho que aún queda por explorar y profundizar en torno a las situación de las mujeres en el campo de la academia.

Anexos.

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

En este apartado se presenta el formato de consentimiento informado que fue adaptado a partir del formulario de consentimiento propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (en red, s/f)

Consentimiento Informado para Participantes en la Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a las participantes en esta investigación de una explicación acerca de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La investigación es conducida por María del Rocío Guzmán Benavente, profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED, estudiante del Doctorado en Investigación Psicológica en la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México.

El objetivo del estudio es conocer el significado que mujeres académicas le otorgan a la construcción simbólica de sus identidades en sus trayectorias de vida personal-familiar y sus repercusiones en el ámbito académico-universitaria. Está dirigida a un grupo de académicas de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Si usted accede a participar en el estudio, le solicitaré responder a un cuestionario y a una entrevista en profundidad que puede llevarnos más de un encuentro para su realización. El tiempo estimado para llevar a cabo la entrevista es difícil de precisarlo, no obstante las sesiones de las entrevistas tendrán una duración de dos horas aproximadamente, tiempo que se programará de acuerdo a las agendas personales y laborales de quienes decidan participar en la investigación. Se aclara que, lo que se converse durante las sesiones de entrevista se grabarán, de modo que posteriormente se puedan hacer las transcripciones correspondientes.

La participación en el estudio es estrictamente voluntaria. La información se tratará de forma confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los que contempla la investigación. Ésta se codificará usando un número de identificación (y posteriormente un seudónimo), por lo tanto será anónima.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede expresarla en cualquier momento durante su participación en la investigación. Igualmente, puede retirarse del estudio sin que eso le perjudique de forma alguna. Si alguna de las preguntas incluidas en los instrumentos de recolección de información le parecen incómodas, tiene usted todo el derecho de hacerlo saber o de no responderlas.

Muy agradecida con su valiosa participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María del Rocío Guzmán Benavente. He sido informada(o) que el objetivo de este estudio es: Conocer el significado que mujeres académicas le otorgan a la construcción subjetiva de sus identidades en sus trayectorias de vida personal-familiar y sus repercusiones en la carrera académica-universitaria.

La investigadora me ha solicitado participar contestando un cuestionario y concederle una entrevista que puede requerir más de un encuentro de dos horas, aproximadamente.

La información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada que puedo hacer preguntas sobre el proyecto y retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a María del Rocío Guzmán Benavente al teléfono (618- 1220959).

Una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando éste haya concluido.

Nombre de la participante

Firma de la participante

Fecha

(En letras de imprenta)

Anexo 2. Ficha sociodemográfica para la identificación del perfil de las académicas participantes

Nota: para guardar este formato y enviarlo a mi correo, una vez que lo haya terminado de llenar, por favor nómbrelo con su primer apellido, seguido de la primera letra de su primer nombre.

Nombre de la Investigación: La construcción subjetiva de identidades en mujeres académicas-investigadoras universitarias.

Mtra. María del Rocío Guzmán Benavente

Doctorado en Investigación Psicológica

Universidad Iberoamericana.

Aspectos.	Información de los aspectos sobre los que se pregunta.
Nombre completo de la participante:	
Edad:	
Formación académica (grados y áreas):	
Institución(es) donde se formó:	
Antigüedad en la UJED:	
Antigüedad como PTC:	
Unidad(es) académica(s) de adscripción:	
Actividades preponderantes que realiza en su centro de trabajo:	
Años de experiencia docente:	
Nivel en el que imparte clases actualmente:	
Años de experiencia en investigación:	
CA al que pertenece:	
No. de integrantes mujeres/hombres en su CA:	
Área(s) de conocimiento donde desarrolla su actividad de investigación:	
Otros datos:	
Religión que profesa:	
Estado civil	
No. de hijos/as en caso de tenerlos/as	
Información para su localización, en caso de autorizarme a contar con ella.	
Teléfono de oficina:	
Correo electrónico	
Día y horario en el que podría estar disponible para entrevistarla (en caso de aceptar participar en la investigación).	
Otros aspectos que considere relevantes para su perfil como académica e investigadora:	

Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada

Tópicos:

Carrera de formación inicial

- ¿Cuál es la carrera de formación inicial?
- ¿Cómo fue que decidió estudiarla?
- ¿Qué papel jugó la familia en esa decisión?

Carrera laboral y formación de posgrado

- ¿Cuándo y cómo fue que entró a la Universidad?
- ¿Cómo fue construyendo su carrera como académica?
- ¿Cómo ha logrado continuar su proceso de formación de posgrado?
- ¿Cómo se inició en la investigación? Perfil PROMEP, SNI.

Mentoría (compañerismo, amistad)

- ¿Qué experiencias ha vivido en:
 - Mentoría (que haya recibido, que haya ofrecido).
 - Compañerismo (en el trabajo para las diferentes actividades que realiza y particularmente en lo que se refiere al trabajo de investigación).
 - Qué hay con relación a la amistad en la universidad.

Experiencias de vida dentro de los espacios personal-familiar y laboral

- ¿Cómo ha logrado hacer compatible su vida personal y familiar con el trabajo?
- ¿Quién se ha encargado de las tareas domésticas en su casa?
- ¿A quién le ha correspondido el cuidado y atención de las/los hijos y otros familiares?
- ¿A qué se dedica la pareja?
- ¿Cuál es el papel que juega la pareja en el hogar?

Estrategias o formas de afrontar obstáculos en la construcción del proyecto personal-laboral

- ¿Por qué obstáculos ha tenido que pasar para ir construyendo su proyecto de vida personal-laboral?
- ¿Qué estrategias ha tenido que implementar para salvar los obstáculos que se le han presentado para continuar avanzando en su desarrollo personal y en la carrera laboral como académica en la universidad?
-

Cambios/transformación experimentados durante el desarrollo personal-laboral

- ¿Qué cambios o transformaciones cree que han ocurrido en ella, desde el punto de vista personal y familiar, para continuar con su carrera académica en la universidad?

Salud/bienestar emocional

- ¿Qué ha sucedido con relación a su salud? Tomando en cuenta los compromisos familiares y el trabajo en la universidad.
- ¿Cómo ha vivido su situación emocional? ¿Cómo se ha sentido en ese aspecto?

Tiempo libre, cultura y recreación

- ¿Qué ha significado el tiempo libre para ellas?
- ¿Cómo lo han vivido?

Alguna(s) actividad(es) que ha deseado realizar y no ha podido.

Si volviera a comenzar su carrera en la universidad como académica-investigadora ¿qué haría diferente a lo que ha hecho hasta ahora?

Anexo 4. Listado inicial de codificación en Atlas Ti Ver. 6.2

Code-Filter: All

HU: Análisis preliminar entrevistas Académicas Investigadoras
File: [C:\Users\Usuario\Documents\Ent...\Análisis preliminar entrevistas Académicas Investigadoras.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-10-21 02:26:44

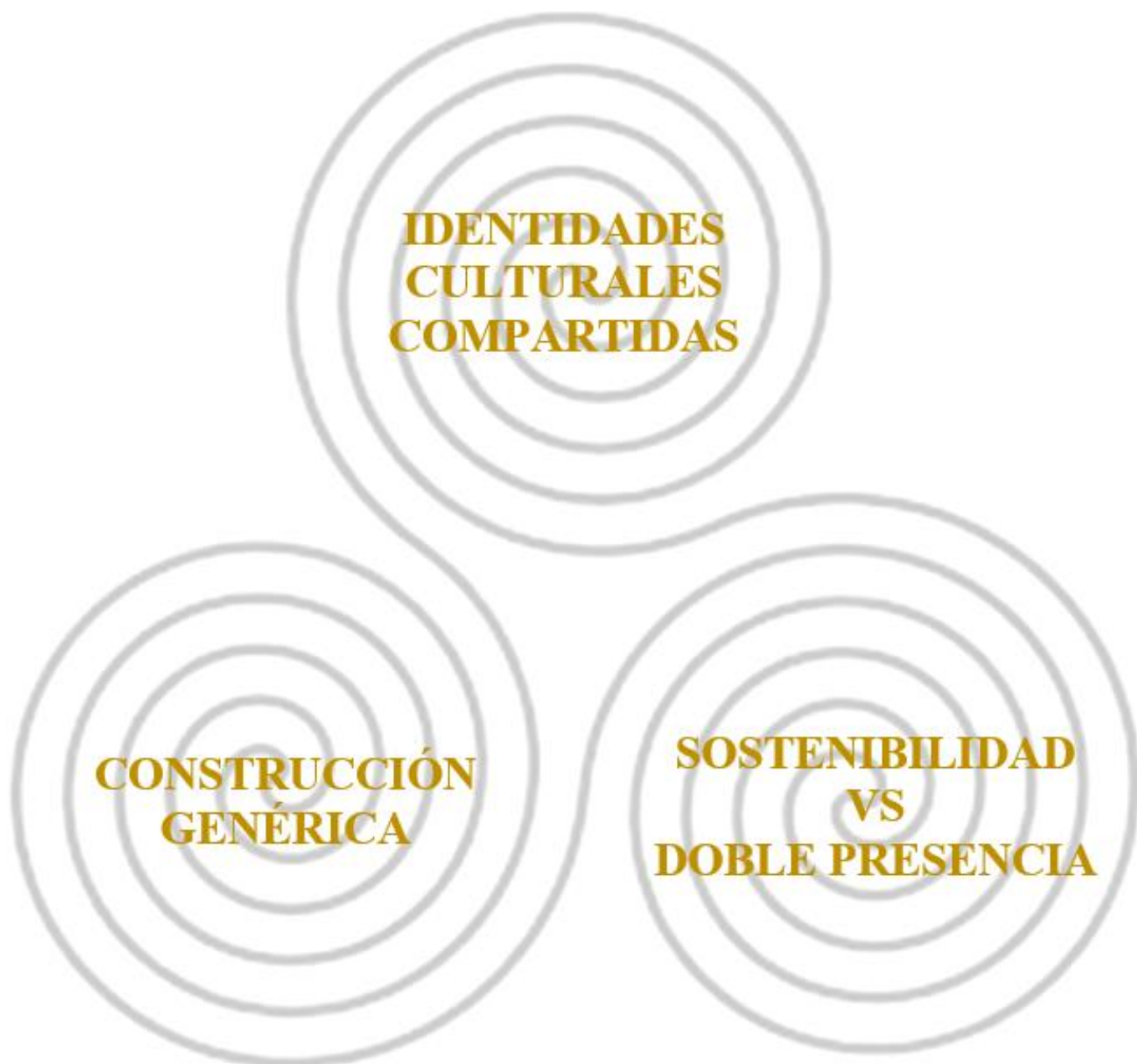
Acompañar y cuidar a la pareja	Conflicto de pareja - hijos
Acoso sexual en la universidad	Conflicto emocional con la pareja
Actualización permanente	Conflicto político en la universidad
Acuerdos pareja-crecimiento académico	Conflicto rol de madre
Administración de la economía familiar	Conflicto trabajo, relaciones de pareja
Afrontamiento	Conflictos matrimonio
Ambiente laboral hostil	Conflictos académicos-investigación- pareja
Ambiente laboral miserable y envidioso	Conflictos en el trabajo, basicificación
Ambiente laboral proclive al desarrollo académico	Conflictos intra rol mujeres
Amistad-ámbito laboral	Contextos académicos favorables- mujeres
Amistad en el espacio académico	Cosmovisión
Apoyo de la pareja	Cuestionamiento formación académica
Apoyo doméstico femenino	Cuestionamiento roles tradicionales femeninos
Apoyo e impulso a las/los hijos	Datos identificación10
Apoyo psicológico	Datos identificación11
Apoyos a mujeres madres	Datos identificación12
Aprender de las/os demás compañeras/os académicas/os	Datos identificación13
Asociación mujeres universitarias	Datos identificación14
Autoconcepto	Datos identificación15
Autocuidado-salud	Datos identificación2
Autodidacta	Datos identificación3
Autoestima	Datos identificación4
Autonomía-independencia	Datos identificación5
Autonomía vs familia	Datos identificación6
Auto reconocimiento mujeres trabajadoras	Datos identificación7
Bajo perfil investigación-universidad	Datos identificación8
Bajos salarios en la universidad	Datos identificación9
Beca estudios doctorales vs hijas/os.	Defender valor de la profesión
Becas al desempeño	Defensa de los derechos
Becas estudios posgrado	Demostrar el trabajo realizado en la universidad
Búsqueda nuevos espacios desarrollo laboral	Depresión posparto
Calidad de vida-jornada laboral	Derecho a año sabático
Calidad de vida laboral	Derecho año sabático
Cambio de actitud enfermedad hijos/as.	Desarrollo profesional-cuidado de los hijos
Cambio de adscripción-universidad	Desarrollo profesional-pareja
Cambio de adscripción-universidad	Desencuentro hijos trabajo
Cambio de roles femeninos	Desinterés directivo derechos académicas
Cambio de sindicato	Diferencias de intereses en investigación
Cambio giro-investigación	Dificultades económico-familiares
Cambios en el trabajo doméstico	Dificultades tecnológicas
Cambios en estilo de vida	Discriminación de género y estereotipos
Carga excesiva de trabajo	Discriminación positiva para mujeres académicas
Cargos directivos	Discriminación positiva para mujeres
Carrera laboral en la universidad	Distinción SNI
Compatibilidad académica con la pareja	Divorcio
Competencia académica con la pareja	Doble presencia
Competencia vs calidad académica	Docencia
Compromiso con la investigación	Edad, tolerancia
Conciliación familia -formación posgrado	Egocentrismo como académica/o-investigador/a
Conflicto con mentoría	El SNI

El Contrato Colectivo de Trabajo
 El desencuentro hijos-trabajo
 El doctorado-investigación
 El perfil deseable
 El piso pegajoso, el cuidado de los hijos
 El reconocimiento de los hijos
 El reconocimiento por parte de las, los hijos.
 El techo de cristal
 El trabajo de investigación con mujeres
 Embarazo
 Embarazo y crianza a futuro
 Enfermedades dolorosas
 Enfermedades por carga de trabajo
 Escenarios para la investigación
 Estereotipos femeninos
 Estrategias auto terapéuticas
 Estrategias defensa acoso sexual
 Estrés laboral
 Estudios de género
 Evidencia publicaciones
 Experiencia Cuerpos Académicos
 Experiencias académicas instituciones prestigio
 Familia
 Familia-elección de carrera
 Ficha sociodemográfica
 Figuras influyentes
 Flexibilidad para estudiar posgrado
 Formación de carrera inicial
 Formación en investigación
 Fortaleza dominio conocimiento
 Fortaleza frente a enfermedades-las /os hijas/os
 Gusto por el trabajo
 Herencia modelo tradicional matrimonio-familia
 Hijos/as/enfermedad
 Honestidad y rectitud en el trabajo
 Identidad como ama de casa
 Identidad de madre-docente
 Identidad mentora
 Identidad de género
 Identidad de investigadora
 Identidad de madre
 Identidad de trabajadora
 Identidad docente
 Identidad profesional
 Identidades diversas
 Imagen arreglo académicas-investigadoras
 Importancia estudio académicas-investigadoras
 Impulso profesional
 Incomprensión directiva hijas/os
 Inequidad personal académico
 Influencia familia de origen
 Intercambio académico-otras instituciones
 Interés derecho de las mujeres
 Investigación recurso de prestigio
 Investigación sobre discriminación laboral
 Invitación a trabajar en la universidad
 La administración economía familiar-estrategia
 La carga de los estudios de posgrado
 La carga del trabajo doméstico
 La carga del trabajo fuera de casa
 La distinción PROMEP
 La disyuntiva doctorado - hijos/as
 La disyuntiva doctorado - hijos/as
 La disyuntiva doctorado -hijos/as
 La docencia
 La docencia-investigación
 La jubilación
 La maternidad
 La obtención del tiempo completo
 La oportunidad de la basificación
 La responsabilidad de los hijos
 Las becas
 Las carreras feminizadas
 Las mujeres en la carrera universitaria
 Las/Los hijas/os crecen
 Liderazgo femenino-academia
 Liderazgo femenino-familia
 Los afectos y la permanencia con la pareja
 Los bajos salarios en la universidad
 Los salarios en la universidad
 Matrimonio fórmula capitalismo
 Mejorar en calidad académica
 Mejoría sueldo-antigüedad
 Mentoría
 Mobbing laboral
 Mujeres - sindicato
 Necesidad de apoyo sindical
 Necesidad formación docente
 Nueva relación de pareja
 Nueva relación sentimental
 Nuevo intento para estudiar posgrado
 Otras experiencias laborales
 Papel de la universidad- tiempos completos
 Pareja, triple presencia
 Participación-congresos
 Participación política elecciones dirección
 Percepción valoración distinta-mujeres
 Permiso maternidad-paternidad
 Permiso maternidad-paternidad
 Persistencia ideas tradicionales hombres
 Planes futuros fuera de academia
 Pobre ambiente académico
 Postura crítica ante políticas evaluación desempeño académico
 Postura político-académica
 Práctica profesional
 Preferencia espacio - tiempo familia
 Prestigio en el trabajo
 Problemas con la basificación
 Problemas con la plaza laboral
 Producción académica-investigación
 Programa ejercicio saludable
 Promoción laboral
 Prorrogar proyecto tesis
 Proyectos de investigación
 Proyectos financiamiento externo
 Racionalización del machismo
 Recreación cultural
 Redes apoyo amigas, compañeras, amigas.
 Redes colaboración academia-inv.
 Redes entre académicas interior universidad
 Redes familiares
 Relaciones de poder
 Relación de pareja competitiva

Relación de pareja en el matrimonio
Respaldo directivo en el trabajo
Respeto espacios-trabajo académico-investigación
Respeto, aceptación de la gente
Responsabilidad / cuidado de las, los hijos.
Rol de cuidadora
Rol de esposa
Rol de madre con la pareja
Rol de mujer sindicalista
Rol docente
Rol docente a docente investigadora
Roles culturales femeninos
Roles masculinos trad. vs roles transicionales
Roles tradicionales femeninos
Roles transicionales
Sacrificar hijos-posgrado
Salud-enfermedades causa trabajo
Salud vs posgrados
Satisfacción labor mentoría
Seguridad Social
Sentido pertenencia-compromiso institucional
Sentimientos culpa- hijas/os- posgrado

Ser abuela
Ser mujeres académicas
Sexismo benevolente
Solidez académica antes del doctorado
Sororidad
Suerte en el trabajo
Tesis
Tesis vs ser madre
Tiempo- descanso
Títulos de posgrado
Trabajar desde muy joven
Trabajo y logros
Trabajo, salud, enfermedad
Tradición familiar
Triple presencia, la pareja
Valor educación formal
Valor de la educación
Valor de publicar
Valor normas-reglas laborales
Valoración del matrimonio
Vencer obstáculos
Voluntad para resolver conflictos

Anexo 5. Grafica de ejes o dimensiones analíticas del estudio



Anexo 6. Relación y ubicación de tablas y gráficas

	Pág.
Tabla 1 Incremento del porcentaje de las mujeres al SNI, entre 2009 y 2013.....	27
Tabla 2 Pregunta de Investigación y Objetivos Específicos.....	130
Tabla 3 Ejes Analíticos, Categorías, Niveles Subcategoriales y Elementos Teórico Conceptuales.....	131
Tabla 4 Interrelación entre Interrogante y Objetivos, Niveles de Sustento Teórico y Empírico de la Investigación.....	134
Tabla 5 Perfil de Trayectoria Académica de las participantes.....	137
Tabla 6 Perfil sociopersonal de las participantes.....	139
Tabla 7 Cuadro comparativo de trayectoria personal-familiar/académico-laboral.....	140
Tabla 8 Desglose de Eje analítico 1, categorías y niveles subcategoriales.....	184
Tabla 9 Desglose de Eje Analítico 2, categorías y niveles subcategoriales.....	202
Tabla 10 Desglose de Eje Analítico 3, categorías y niveles subcategoriales.....	217
Gráfica 1 Distribución porcentual de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores por sexo 2009 y 2012.....	28
Gráfica 2 Distribución de investigadores SNI por sexo 1984-2016.....	29
Gráfica 3 Cifras en relación al tipo de formación profesional entre mujeres y hombres..	60
Gráfica 4 Distribución porcentual de la población en posgrado, por sexo, según las 10 especialidades más cursadas, 2012.....	61
Gráfica 5 Población total por sexo, 2013.....	62
Gráfica 6 Distribución porcentual de los hogares familiares, por composición familiar según sexo de la jefatura, 2012.....	63
Gráfica 7 Distribución porcentual de los hogares, por sexo del jefe según composición del ingreso por sexo, 2010.....	64
Gráfica 8 Distribución porcentual de la población con trabajo no remunerado, por tipo según sexo, 2012.....	66
Gráfica 9 Promedio de horas de trabajo total semanal de la población no ocupada, por grupo de edad y sexo, 2012.....	92
Gráfica 10 Edades de las participantes.....	135

Anexo 7 Semblanza y línea de vida de la investigadora

RGB (Casada, con dos hijos)

Nací el 05 de mayo de 1965, fui la quinta hija de cuatro mujeres y dos hombres. Mi madre era originaria de un poblado del Estado de Durango; mi padre; del Estado de Zacatecas. Mi abuelo materno fue presidente en un municipio del Estado; mi abuela materna se encargó de las tareas de casa y la atención familiar. Mi madre se casó a los 19 años, aunque un tiempo se dedicó a impartir clases de forma empírica, después de casarse se quedó a cargo del hogar y la crianza. La hermana de mi madre fue profesora de educación primaria.

La familia de mi padre era de origen humilde. Desde muy joven él se alejó de su casa buscando una “mejor vida”. Fue un hombre trabajador y hábil para los negocios. A mi madre la conoció en el pueblo donde ella vivía. Cuando se casaron él se quedó a vivir ahí. Para mi madre fue muy importante que sus hijos e hijas estudiaran, razón por la cual mis hermanas se mudaron a la Cd. de Durango desde muy niñas.

Mi padre decidió que toda la familia iríamos a vivir a la capital del estado. Ya en Durango, entré a cursar tercero de primaria. Recuerdo que fue una época difícil; tuve que volver a cursar ese grado. Al siguiente año, las cosas comenzaron a componerse para mí. Mis hermanas terminaron la preparatoria e ingresaron a la universidad, mi hermano el mayor continuó el bachillerato técnico. Mi otro hermano y yo asistimos juntos a la secundaria y después a la preparatoria.

Todos mis hermanos estudiaron una carrera. La mayor en Administración, las otras dos, Ingeniera Química; uno de mis hermanos, Leyes y el otro Medicina Veterinaria. Yo estudié la Licenciatura y la Maestría en Comunicación.

En la secundaria, fui una alumna de muy buenas calificaciones. Allí tuve mi primer novio. En esa época, me comencé a dar cuenta de los problemas que mi madre y mi padre tenían debido a que él tenía otra pareja. Pese a ello, nunca se separaron, vivían aparentado que todo transcurría bien en la familia.

Cuando terminé la preparatoria en el CCH de la UJED, me mudé a la Cd. de Puebla para estudiar la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad de la Américas. Los dos primeros semestres mi padre pagó la colegiatura, hacia el tercer semestre obtuve una beca académica. Fue difícil acoplarme al ambiente de la UDLA, pero el hecho de estar sola y sin amigos me llevó a dedicarme de lleno a mis estudios. Había estado viviendo en casa de un tío y a partir del tercer semestre me fui a vivir al internado de la universidad donde permanecí hasta que terminé mi carrera. En los periodos vacacionales viajaba a Durango para visitar a mi familia. Mi situación económica no era la misma que la mayoría de mis compañeros/as en la UDLA. Fue un tiempo para estudiar y mantener la beca.

Con mi novio, actualmente mi esposo, duré varios años distanciada. Al finalizar mi carrera regresé a Durango con la idea de concluir mi tesis. Entré a trabajar a Radio Universidad y al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UJED. El regreso a casa de mis padres fue complicado; me había acostumbrado a vivir sola. La tesis se prolongó casi tres años; el trabajo me impedía dedicarme de lleno a ella. En 1991, contraí matrimonio. En diciembre de ese mismo año presenté mi examen de licenciatura. A principios de 1992 dejé de laborar en la UJED para irme a vivir con mi esposo al D.F. Inicialmente trabajé en la Fundación Manuel Buen día; meses después entré a trabajar a la Dirección de Difusión de Presidencia de la República. Para finales de 1992 participé en la convocatoria de CONACY. Obtuvo una beca para estudiar la Maestría en Comunicación en la Universidad Iberoamericana. Durante los estudios de maestría, los y las profesoras, así como las y los compañeros me ayudaron a descubrir mi gusto por la investigación. Terminé la maestría en mayo de 1995, con muy buenos resultados. En esa época, la diabetes que padecía mi madre comenzó a mostrar la crudeza de sus consecuencias. Ella murió en 1995, año en que yo terminé la maestría.

En 1996, nació mi primer hijo, motivo por el cual pospuse la escritura de la tesis. En 1997 me incorporé a trabajar en el ILCE y en el Tecnológico de Monterrey en Cd. de México. También impartí algunos cursos en la Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad La Salle.

En 1998, terminé la tesis, presenté mi examen de grado. Entonces tenía la intención de estudiar un doctorado. Mi hijo tenía dos años y a mi esposo lo habían liquidado de la empresa donde trabajaba. Decidimos que lo más conveniente era regresarnos a Durango a emprender un negocio. Mi esposo se fue a Durango medio año antes que yo, y me quedé en la Cd. de México con mi hijo. En noviembre de 1999 murió mi padre. A finales de ese mismo año, regresé a Durango, junto con mi hijo. Mi segundo hijo nació en el 2000. El negocio familiar no se pudo consolidar. En 2003, me reincorporé de nuevo a la UJED, después de 11 años. Había recibido una invitación de un tío - profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones Históricas. En esos años, mi esposo se fue a vivir a Estados Unidos. Yo me quedé en Durango al cuidado de mis dos hijos, "...fue un tiempo muy difícil...". Me concentré en diseñar el proyecto de televisión universitaria de la UJED, mismo que concreté a principios de 2005. Sin embargo, tuve que dejar el canal de televisión por "Una decisión arbitraria de las autoridades centrales en turno". "Me dolió mucho, sobre todo por el trato que me dieron como mujer aquellos hombres que, entonces, detentaban el poder en la universidad...".

Fue en ese mismo año (2005) que me incorporó a la entonces Escuela de Psicología y T.C.H. de la UJED. Llegué para hacerme cargo del área de Educación Continua que coordiné desde entonces y hasta julio de 2014, poco antes de iniciar mi doctorado pues logré conseguir una beca como perfil PRODEP.

En la Escuela de Psicología, daba clase como maestra de sustitución dentro del área social y de metodología en ambas licenciaturas (Psicología y Terapia de la Comunicación Humana). Coordiné algunos proyectos educativos que la escuela llevaba a cabo con

instancias gubernamentales. De ahí surgió la oportunidad de vincularme a los programas de desarrollo social que el Municipio de Durango realizaba en 2007. Fue en ese año cuando conseguí apoyo financiero para desarrollar un programa de intervención comunitaria en colaboración con la Dirección de Desarrollo Social del Municipio de Durango.

A partir de ese momento, me aboqué a integrar un grupo de trabajo con egresados de la Lic. en Psicología y algunos/as maestros/as a quienes invité a trabajar en algunos talleres de intervención con padres/madres y adolescentes. Fue el inicio del trabajo de investigación en Psicología Social Comunitaria. De ahí surgió el proyecto institucional de la facultad que más tarde me permitió redefinir el trabajo académico como profesora de tiempo completo; ya que en febrero de 2009 obtuve mi nombramiento como profesora de tiempo completo. Recuerdo que fue un año de mucho estrés. Me cargaron con 20 horas frente a grupo, sin dejar la coordinación de educación continua y tenía también el proyecto de psicología comunitaria. Mis problemas de salud se acentuaron. Las repercusiones de un accidente automovilístico que había sufrido en el 2002 se manifestaron de forma severa a nivel de mi columna vertebral, me tuvieron que hacer varias infiltraciones en el hombro derecho.

Comencé a colaborar como miembro del comité editorial de la Revista Enlaces Académicos, órgano de difusión que comenzamos a trabajar en la DES Ciencias de la Salud en 2006, y empecé a visualizar la necesidad de difundir lo que estaba realizando en el proyecto. En 2007, llevé a cabo la primera parte del proyecto que respondía más a un programa de intervención que de investigación.

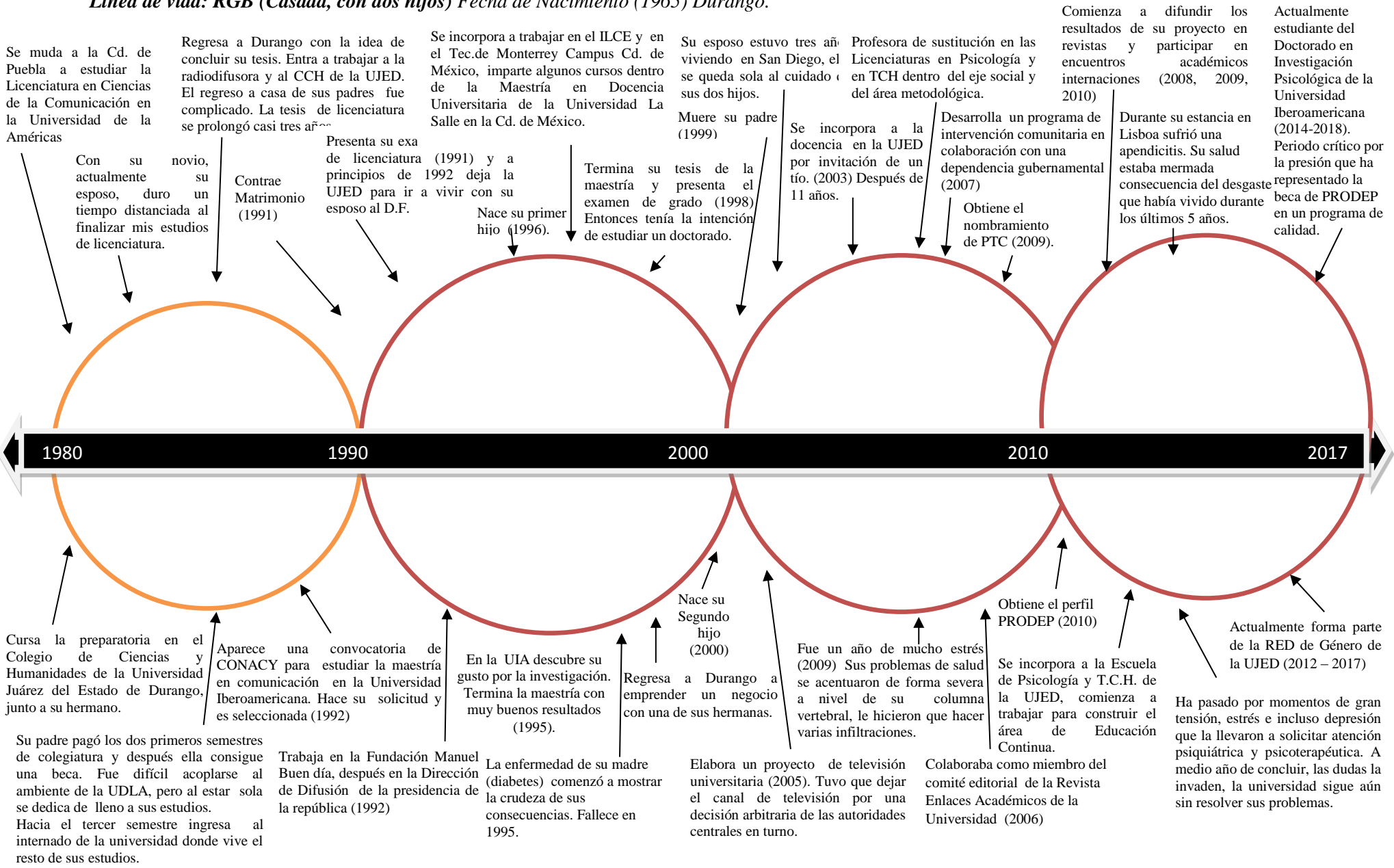
A partir de esa experiencia y de mi participación en la Segunda Conferencia Internacional en Psicología Comunitaria en Lisboa, Portugal, me di cuenta que debía comenzar a sistematizar la experiencia en campo, en términos de una investigación aplicada. Fue durante mi estancia en Lisboa que sufrí de una apendicitis que me llevó al hospital. Mi salud estaba mermada como consecuencia del gran desgaste que había vivido durante los últimos años de intenso trabajo y estrés. Regresé a México, me recuperé pero seguí con una sobrecarga de trabajo. Comencé a escribir acerca de lo que estaba desarrollando dentro del proyecto y en 2009 asistí a otro encuentro de investigación. Esta vez se trató de la 7ª. Reunión de Psicología Comunitaria en Europa que se llevó a cabo en París, Francia. Asistí al congreso presentando un documental etnográfico. En el 2010, con la experiencia que había adquirido en los congresos de Psicología Comunitaria, propuse una línea de investigación más definida. A raíz de mi participación en la 3ª. Conferencia Internacional Comunitaria en la Cd. de Puebla, comencé a publicar, en diferentes revistas, el trabajo que estaba realizando. Fue en esa ocasión que mi trabajo quedó seleccionado para integrar el segundo volumen de ponencias que se habían presentado en coloquio. En ese mismo año logré obtener el perfil PROMEP (2010). En 2012, me integré a la RED de Género de la UJED (2010 – 2017)

En lo que toca a mi vida personal y particularmente de pareja, estoy distanciada de mi esposo, aunque los problemas y la situación por las que han atravesado nuestros dos hijos nos han mantenido cercanos tratando de apoyarlos de la mejor forma posible.

Confieso que ese capítulo de mi vida personal-amorosa debo aclararlo y cerrarlo. Mi hijo mayor ingresó a estudiar su carrera cuando yo inicié el doctorado. Está a un año de graduarse. Mi segundo hijo ingresará a la universidad.

He concluido el programa del Doctorado en Investigación Psicológica de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México (2014-2018); me encuentro redactando la parte final de la tesis. Ha sido un periodo crítico por la presión que ha representado la beca de PRODEP para mis estudios de posgrado en un programa de calidad. Durante este tiempo, mi vida ha dado un nuevo giro. Me he cuestionado mucho acerca de mi vida personal, familiar y laboral. Confieso que he pasado por momentos de gran tensión, estrés e incluso depresión, estados que me llevaron a solicitar atención psiquiátrica y psicoterapéutica. Estoy a medio año de concluir con el compromiso del examen de grado y volver a la facultad. Las dudas me invaden, la universidad sigue aún sin resolver el problema de la violación a su autonomía, incertidumbre e inquietud que comparto con las y los compañeros que hemos mantenido una postura crítica frente a los abusos de poder de los que hemos sido objeto como parte de nuestra comunidad universitaria.

Línea de vida: RGB (Casada, con dos hijos) Fecha de Nacimiento (1965) Durango.



Elección de Profesión y Formación Académica

Construcción de Carrera Laboral Académica (Profesora TC/Estudiante / Investigadora)

Momentos

de vida Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Hija/ Estudiante)

Tiempo/Espacio Personal-Familiar (Madre/Esposa/ Profesora TC/ Estudiante de Doctorado)

Sostenibilidad/Doble Presencia

Bibliografía.

- Acker, S. (1994/2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Aguilar, Y.P., Valdez, J.L., González, N.I. y González, S. (2013). *Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México Contemporáneo*. Enseñanza e Investigación en Psicología, (18)2, 207-224. Recuperado de: http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/207.pdf
- Albert, R. (2010). Las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral desde la perspectiva del empleador, *Cuadernos de Trabajo*, 2.
- Alcañiz, M. (2004). Conciliación entre las esferas pública y privada: ¿Hacia un nuevo modelo en el sistema de géneros?, *Sociología. Problemas e prácticas*, 44, 47-70.
- Alcañiz, M. (2008). Proceso de individualización y reorganización de biografías, trabajos e identidades. *Arxius de Ciéncies Socials*, 19, 5-18.
- Alcañiz, M. (2013). Estrategias de conciliación y segmentación social: la doble desigualdad. *Sociología. Problemas e prácticas*, 73, 35-58.
- Alcañiz, M. (Ed.). (2014). *La Conciliación de la vida laboral y familiar en la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España*: UNE.
- Alonso, C. (2014). El uso de la estadística para impulsar la política de igualdad de género en el sector educativo. Conferencia presentada durante el XV Encuentro Internacional de Estadísticas de Género. Aguascalientes, México.
- Alvarado, M. de L. (2004). La educación “superior” femenina en el México del siglo xix. Demanda social y reto gubernamental. México, DF: CESU/Plaza y Valdés.
- Amorós, C. & de Miguel, A. (eds.). (2005). *Teoría Feminista. De la Ilustración a la Globalización*, 3 vols., Minerva, Madrid.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2013). *Estadísticas de educación superior. Ciclo escolar 2011-2012*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2013). *Estadísticas de educación superior, posgrado. Ciclo escolar 2011-2012*. México: ANUIES.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 16. Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>
- Ariza, M. & Oliveira, O. (2001) Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. *Papeles de población*, 28, 9-39.

- Balbo, L. (1978, marzo-abril). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32, 3-6. Consultado el 10 de agosto de 2015 en: <http://www.inchiestaonline.it/donne-lavoro-femminismi/laura-balbo-compie-80-anni-la-doppia-presenza-35/>
- Banister, P., Burman, E., Parker, I, Taylor, M. & Tindall, C. (2014). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Barbera, N. & Inicarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Barberá, E. & La Fuente, M. J. (1996) Procesos de sexuación e implicaciones de género en la etapa adulta. En J. Fernández (coord.). *Varones y Mujeres*. 237-251, Madrid: Pirámide.
- Barragán, V. P. (2014). Democracia universitaria, en Barragán, V. P., & Romero, L.M. (Coords), *La equidad hacia la mujer en la Universidad Pública. Aportes para la construcción de la democracia*. (p.p. 115-153) México: UJED.
- Barragán, V. P., Gallardo, M., & Northon, D. (2014). Estudios sobre la mujer en la UJED, en Barragán, V. P., & Romero, L.M. (Coords), *La equidad hacia la mujer en la Universidad Pública. Aportes para la construcción de la democracia*. (p.p. 60-114) México: UJED.
- Basaglia, F. (1983/1985). *Mujer, Locura y Sociedad*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Beauvoir, S. (2000), *El segundo sexo*, Cátedra, Madrid.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1998/2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. (4ª. Reimpresión). Barcelona: Paidós Contextos-El Roure.
- Beltrán, E. & Maquieira, V. (eds.) (2001). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Alianza, Madrid.
- Bem, S.L. (1993). *The lenses of gender: transforming the debate of sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Berenzon-Gorn, S., Saavedra-Solano, N. & Alanís Navarro, S. (2009, noviembre/diciembre). Estrategias utilizadas por un grupo de mujeres mexicanas para cuidar su salud emocional: autoatención y apoyo social. *Salud Pública*, 51, 474-481.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1970). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berrios, P. (2005). El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico. *Estudios y documentos sobre género y educación superior*, (523), 349-361. Chile, Consejo Superior de Educación. Recuperado el 15 de enero de 2009, de

http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/41/cse_articulo391.pdf

- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Traducción hecha por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica de: “L’approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, publicado originalmente en Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París, 1980., p.p. 197-225. Revista Proposiciones, marzo, 1999, p.p. 1-23.
- Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Reserche*, 10(1), Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1225>
- Biglia, B. (Agosto, 2017). Desarticulando mitos: reflexiones hacia las redefiniciones de las violencias de género. Conferencia especial. Facultad de Psicología de la UNAM, Grupo de Investigación de Estudios de Género y Sexualidad. Uigs-UNAM.
- Blanco, G. & Feldman, L. (2000) Responsabilidades en el hogar y salud de la mujer trabajadora. *Salud Pública de México*. 42(3), 217-225.
- Blanco, M. (2012, enero/abril). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, 169-178.
- Blau, F.; Currie, J. M.; Croson, R. T.A; & Ginther, D. k. (2010/January) Can mentoring help female assistant professors? Interim results from a randomized trial. *American Economic Review*, 100(2), 348-352.
- Blázquez, N., & Flores, J. (2005). Género y ciencia en América Latina. El caso de México. En N. Blázquez y J. Flores (eds.) *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. (pp. 305-328). Argentina: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.
- Blázquez, G., N. (2008/2011). *El retorno de las brujas*. (2ª. Reimpresión). México: UNAM-CEIICH.
- Blázquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (coords). (2010/2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Facultad de Psicología, 406 pp.
- Blázquez, N. & Flores, J. (2013). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. Argentina: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.
- Boborino, P. (10 diciembre 2008). *El rigor y la originalidad de la investigación*. (Blog post) Pablo Raúl Boborino Ramírez (Blog) Recuperado de: <http://pabloborino.blogspot.mx/2008/12/el-rigor-y-la-originalidad-de-la.html>

- Boniolo, P.; M. Di Virgilio; M. M., & Navarro, A. (2008). Herramientas para el análisis de material biográfico. En Documento de la Cátedra de Metodología de la Investigación Social, N° 55. Cátedra Sautu, Universidad de Buenos Aires.
- Borrás, V.; Torns, T. & Moreno, S. (2007). Las políticas de conciliación: políticas laborales versus políticas de tiempo, *Papers*, 83, 83-96.
- Bosch, A., Carrasco, C. & Grau, E. (2005). Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo. En Enric Tello, *La historia cuenta: Del decrecimiento económico al desarrollo sostenible*, 321-346. Barcelona: El Viejo Topo.
- Bosquet, C.; Combes, P. P.; & García Peñalosa, C. (2013/October). Gender and competition: Evidence from Academic Promotions in France. *Science Po Economic Discussion Paper*.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología de la Cultura*. México: CNCA.
- Bracken, S. J., Allen, J. K., & Dean, D. R. (coords.) (2006). *The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Bruner, J. (2009). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza editorial.
- Buquet, A. (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: Orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*. (Tesis de doctorado) Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM: México.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM-PUEG-IIUE.
- Burín, M. (2004). Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 5, 48-75.
- Burín, M. (2007). Trabajo y parejas: impacto del desarrollo y de la globalización en las relaciones entre los géneros. En Ma. L. Jiménez, G., y O. Tena G. (Coords.). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo* (pp. 59-80). Cuernavaca, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.
- Burín, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 75-86.
- Cabral, B. E. (2008, septiembre/diciembre). Mujeres, conciencia de género y participación política. *Fermentum, Revista venezolana de Sociología y Antropología*. 18(53), 493-505.
- Cabruja, T., Íñiguez, L. & Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo relativismo, Espacios de relación y narratividad. *Análisis*, 25, 61-94.

- Campillo, I. (2010). Políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en los regímenes de bienestar mediterráneos. Los casos de Italia y España, *Política y sociedad*, 47(1), 89-213.
- Carrasquer, P. (2009). *La doble presencia. El trabajo y el empleo femenino en las sociedades contemporáneas*. Tesis doctoral por compilación de publicaciones. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Carrasco, C. (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? *Revista Mientras Tanto*. 82, 43-70.
- Carrasco, C. (2003): Tiempos, trabajos y flexibilidad: una cuestión de género, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Carrasco, C. (2009) Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 169-191.
- Carrasco, C. (2016). Sostenibilidad de la vida y ceguera patriarcal. Una reflexión necesaria. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Femeninos*, 1 (1), 34-57. Doi: <http://dxdoi.org/10.17979/arief.2016.1.1.1435>
- Carrasco, C. & Tello, E. (2013). Apuntes para una vida sostenible. En Xarxa de Consum Solidari y Marcha Mundial de las Mujeres, *Tejiendo alianzas para una vida sostenible: consumo crítico, feminismo y soberanía alimentaria (pp 11-44)*. Barcelona: Unvedos.
- Carr-Rufino, N. (1991). US Women: breaking through the glass ceiling. *Women in Management Review & Abstracts*, 6, 5.
- Castro, I. (2004). *La pareja actual: transición y cambios*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Castañeda, P., & Ordorika, T. (2013). *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. México: CIICH-INAM.
- Castells, M. & Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1989). Institución de la sociedad y religión. (Ida Vitale, trad.) *Vuelta*, 93, 4-10
- Cazés, D. (2000). La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles. México: CONAPO y CNM.
- Cerros, E. (2011). *Imaginario de feminidad y maternidad, y su vinculación con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento de universidades públicas estatales*. (Tesis Doctoral) Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cerva-Cerna, D. (2011) *Resultados de los grupos focales realizados con la población académica y población administrativa de la Facultad de Psicología, Facultad de*

- Charles, N. & Harris, C. (2007) Continuity and change and work-life balance choices. *British Journal of Sociology*, 2(58), 277-295.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory and constructivist methods. En Denzin e Y Lincoln (Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Reserch. Thousand Oaks, Cal: Sage*. P.p. 509-535.
- Chinchilla, N.; Poelmans, S. & León, C. (2003). Políticas de conciliación trabajo-familia en 150 empresas españolas, Documento de Investigación no. 48, iese, Business School.
- Christians, C.G. (2000). Ethics and politics in Qualitative Research. En Denzin e Y. Lincoln (Eds.) (2000). *Handbook ok Qualitative Reserch. Thousand Oaks, Cal.: Sage* p.p. 133-155
- Colás, P. (2006). Género, Interculturalidad e identidad: Teoría y Práctica Educativa. En Rebollo, Ma. Á. (Coord.) *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla S.A.
- Comins, I. (2003, septiembre/diciembre). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 33(10), 97-122.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar*, Barcelona: Icaria.
- Comins, I. (2015, julio/diciembre). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: Hacia una ciudadanía cosmopolita. *Thémata. Revista de Filosofía*. 52, 159-178.
- Comins, I. (2016) La filosofía del cuidado de la tierra como ecosofía. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 67, 133-148.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2013). *Anexos estadísticos*. México: CONACYT. Recuperado de: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cmc/paginas/IndCientifTec.jsp> (29 de mayo de 2013).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). Comunicado 44/17 *Aumenta participación de mujeres en la ciencia*. 05 Julio 2017. México: CONACYT. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/comunicacion/comunicados-prensa/725-aumenta-participacion-de-mujeres-en-la-ciencia>
- Consejo Nacional de Población. (2013). *Proyecciones de población 2010-2050*. México: CONAPO.
- Constitución Política de la Ciudad de México (2017, febrero) Gaceta Oficial del Ciudad de México, 1, 2-128.
- Contrato Colectivo de Trabajo UJED. (2014).

- Convención de la ONU sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) (1979).
- Conway, J. K., Bourque, S.C. & Scott, J. W. (1987/2013). El concepto de género. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-Porrúa.
- Coser, L. (1974) *Greedy Institutions: Patterns of Undivided Commitment*. New York: The Free Press. (Trad. Esp.: *Las instituciones voraces*, México: FCE, 1976).
- Creswell, J. W. (1994/2003?). *Reserch design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crompton, R. & Lyonnette, C. (2010). Family, class and gender strategies in mother employment and childcare en Scott, J., Crompton, R. and Lyonnette, C., *Gender inequalities in the 21st century. New barriers and continuity constraints*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. & Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio* 45: 253-274 Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html
- Davison, M. & Cooper, C. (1992). *Shattering the glass ceiling*. London: Paul Chapman
- Deaux, K. & Lewis, L. L. (1984) Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1998) *Los Derechos Humanos de la Mujer una guía a los Documentos Oficiales de la ONU*. Recuperado de: <http://www1.umn.edu/humanrts/instreet/women/span-wmn.html>
- De Barbieri, M. (1990/1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En: J. Méndez (dir.), *Serie Estudios básicos de derechos humanos. Tomo IV* (pp. 47-81). Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- De Barbieri, T. (1990). Sobre la categoría género: Una introducción teórico metodológica. *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*. Santiago, Chile: Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres núm. 17.
- De Garay, A., & Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, iii (6), 3-30.
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011) La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167.
- De Paola, M.; Ponzio, M.; & Scoppa, V. (2015/ February) Gender Differences in Attitudes. Towards Competition: Evidence from the Italian Scientific Qualification.

- Denzin, N., (1989). Interpretive Biography. *Qualitative Research Methods*, 17, Sage, California.
- Deutsch, M & Krauss, R. (1974). *Teorías en Psicología Social*. México: Paidós.
- Díaz, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teórico-metodológicos en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 22, 1-8, <http://www.ull.es/publicaciones/latina/biblio/valencia99/33vanancy.html>
- Díaz-Loving, R., Rocha-Sánchez, T.E., & Rivera-Aragón, S. (2007). *La instrumentalidad y la expresividad desde una perspectiva psico-socio-cultural*. México: Porrúa.
- Díaz-Loving, R. & Sánchez-Aragón, R. (2002) *Psicología del amor: una visión integral de la relación de pareja*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz-Muñoz, J. G. (2017). Mujeres, Trabajo y Familia. Una Perspectiva de Género desde América Latina. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 6(3), 1439-1462. Doi: 10.4471/generos.2017.2917 To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2017.2917>
- Didou, S., & Gérard, E. (2010). El sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. México: Editorial de publicaciones, ANUIES. 7-13.
- Dio-Bleichmar, E. (1991). *La depresión en la mujer*. Madrid: Temas de hoy.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria (2014). *Guía PIFI 2014-2015*. DGESU. Consultada el 06 de enero de 2016. En <http://dipes.sep.gob.mx/%28S%28flczexhpeycu0vmdgmw2azgm%29%29/Fondos.a.spx>
- Dorantes, M.A., Torres, L.E. & Robles, A.L. (2012). *Condiciones de las académicas. El caso de la FES-Iztacala*. México: Universidad Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Douglas, J.D. (1970). *Observations of Deviance*. Nueva York: Random House.
- Driscoll, L. G., Parkes, K. A., Tilley-Lubbs, G. A., Brill J. M.; & Bannister, V.R. (2009/February) Navigating the lonely sea: peer mentoring and collaboration among aspiring women scholars. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 17(1), 5-21.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Esping-Andersen, G. (2010). *Los tres grandes retos del Estado de Bienestar*. Barcelona: Ariel.
- European Technology Assessment Network (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre los géneros*. Comisión Europea, Dirección General de Investigación, ETAN.
- Feldman, L., & Saputi, D. (2007). Roles múltiples, cualidad del rol, apoyo social y salud en mujeres trabajadoras. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(29), 91-119.

- Fernández, H. (2011, junio). El cuidado de la vida humana y de la tierra: una mirada desde las mujeres. *Intercambis*, 26, 67-70.
- Fernández, J. (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, L. (2000) Roles de Género –Mujeres Académicas - *¿Conflictos? Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, Recuperado de: <http://www.oei.es/salactsi/lourdes.htm>
- Fernández-Villanueva, C. (2010) La equidad de género: presente y horizonte próximo. *Quaderns de Psicologia*, 12, 2, 93-104.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. Traducción del italiano de José Manuel Recillas publicado originalmente en *Convergencias*, núm. 44, mayo-agosto 2007, UAEM, México, p.p. 15-40. *Revista Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre-diciembre, 2011, p.p. 95-119. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Crítica: Barcelona.
- Foro Consultivo, Científico y Tecnológico A.C. *Estadísticas del Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/acertadistico/conacyt/sistema_nacional_de_investigadores.pdf
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Fox, M. (2005, febrero). Gender, family characteristics, and publication productivity among scientists. *Soc. Stud. Sci.* 35, 131-150.
- Gadamer, H. G. (2012). *El giro hermenéutico*. España: Cátedra Teorema.
- Galeana, P. (2013). *Rompiendo el techo de cristal*. México: Federación Mexicana de Universitarias A.C., Coordinación de Humanidades, Instituto de Investigaciones Económicas, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe- UNAM.
- García-Guevara, P. (2004). *Mujeres Académicas: El caso de una universidad estatal mexicana*. México: Plaza y Valdés/U de G.
- Garrido, N., Garibay, L.M., & Reza, J. (2015, mayo). *Estudiantes trabajadoras: Interacción trabajo-familia y desarrollo profesional. Ponencia presentada en el 19º. Congreso Internacional de Investigación de la Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA)*.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización. *Comunicar*, 12, 79-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>
- Geertz, C. (1973/1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Giddens, A. (2005/2006) *Sociología*. España: Alianza Editorial.
- Giménez, G. (1995). Modernidad, cultura e identidad. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, I (2), 35-55.
- Gómez, V. (2004, mes). Estrés y salud en mujeres que desempeñan múltiples roles. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 117-128.
- Gómez, V., Pérez, L.A., Feldman, L., Bajés, N., & Vivas, E. (2000, mayo). Riesgos de salud en mujeres con múltiples roles. *Revista de Estudios Sociales*, 9, 27-38.
- Gregorio, C., Álvarez, A., & Rodríguez, A. (2008). *Paradojas de la conciliación: una aproximación a las narraciones sobre estrategias personales*. Informe final del proyecto: Malabaristas del tiempo sobre los usos del tiempo en el área metropolitana de Granada. Instituto de la Mujer, Universidad de Granada. Granada.
- Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Guzmán-Benavente, M. del R. (2016, marzo/agosto). La presencia del género en la vida personal y laboral de académicas-investigadoras universitarias. *GénEros*, 19, 7-30.
- Hakim, C. (2005). *Modelos de familia en las sociedades modernas. Ideales y realidades*, cis, Madrid.
- Hall, S. (2011). Introducción ¿quién necesita identidad? En Hall, S & Du Gay, P. *Cuestiones de identidad Cultural*. (P.p. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hall, S. & Du Gay, P. (
- Handy, C. (1978). The family: Help or hindrance? En C. Cooper, y R. Payne, (Eds.), *Stress at work*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Heidegger, M. (1996). De la esencia del Fundamento (trad. E. García Belsunce), capítulo “Ser, verdad y fundamento”, en *¿Qué es Metafísica?* (1996 Buenos Aires), (trad. Xavier Zubiri), Fausto.
- Hegelson, V. S. (2002). *The psychology of gender*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Hochschild, A. (2001). Las cadenas mundiales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional. En Anthony Giddens y William Hutton (coords.), *En el Límite*, Tusquets, Barcelona.
- Hoschild, A. (1975). Inside the clockwork of male careers. En F. Howe (Ed.), *Women and the power to change*. New York: McGrawHill.
- Holloway, M. (1993, noviembre). A lab of her own. *Scientific American Magazine*, 94-103.
- Holmes, T.R., Bond, L. A. & Byrne, C. (2012). The Role of Beliefs in Mother-Adolescent Conflict: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Curr Psychol*, 31, 122–143. DOI 10.1007/s12144-012-9138-1

- Hughes, D.; Galinsky, E. & Morris, A. (1992). The effects of job characteristics on marital quality: specifying linking mechanisms. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 31-42.
- Incháustegui- Romero, T. Olivares-Ferreto, E. & Riquer-Fernández, F. (2010). *Del dicho al hecho: Análisis y evaluación de la política de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia en México. 2000-2009*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres CONAVIM.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). La Perspectiva de Género, en *Guía Metodológica para sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. México: INMUJERES.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2015). Convención de Belém do Pará. 09/03/2015, de Inmujeres. Recuperado de: <http://inmujeres.gob.mx/index.php/ambito-internacional/convencion-de-belem-do-para>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2012*. Base de datos. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares, 2010*. Base de datos. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2013). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2012. Segundo trimestre*. Base de datos. México: INEGI-STPS.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía/ Instituto Nacional de las Mujeres. (2013). *Mujeres y Hombres en México 2013*. México: INEGI-INMUJERES. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101234.pdf
- Ito, M.E. & Vargas, B. (2005). *La investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: UNAM-Porrúa.
- Isajiw, W. et al. (1990). *Ethnic identity and equality*. Toronto: University Toronto Press.
- Jijena, R.D., & Jijena, C.E. (2012). Conflicto trabajo-familia, flexibilidad de horarios y características demográficas de profesores universitarios en Bolivia. *Cuadernos latinoamericanos de Administración*, 9(16), 43-54.
- Kanter, R. M. (1975). Women and the structure of organizations: Explorations in the theory and behavior. En Millman y R. Kanter (Eds.). *Another Voice*. Garden City, NY: Anchor.
- Katz, P. A. (1986). Gender identity. Development and consequences. En R.D. Ashmore y F. del Boca (Eds.). *The social psychology of female-male relations*. Nueva York: Academic Press.
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismos. Desarrollo humano y democracia. Horas y horas*: Madrid.
- Lagarde, M. (2009): *La política feminista de la sororidad*, www.mujeresenred.net. [Consultada: 25 febrero 2014]

- Lagarde, M. (1990/2011). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: UNAM.
- Lamas, M. (1996). *Hablamos de sexualidad. Lecturas*. México: CONAPO-MEXFAM.
- Lamas, M. (2000, enero-abril). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco* 7(18), 1-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Lameiras, M., Carrera, M. V., Rodríguez, Y. & Calado, M. (2009). Actitudes sexistas y conflicto trabajo-familia en profesoras y profesores universitarios gallegos. *Estudios de Antropología Biológica*, XIV (I), 19-35.
- Langer, M., Del Palacio, J. & Guinsberg, E. (1983). *Memoria, historia y diálogo psicoanalítico*. México: Folios Ediciones.
- Leclerc-Olive, M. (1999). L'armature narrative des biographies. *Spirale IUFM de Lille*, 169-193. Traducción Paula Sobra.
- Leclerc-Olive, M. (2009, julio-diciembre). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IV (8), 1-39.
- Legarreta, I. M. (2014, enero-junio) Cuidados y sostenibilidad de la vida: Una reflexión a partir de las políticas de tiempo. *Papeles del CEIC*, 1, 93-128.
- Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 84, 1-13.
- Lera, C.; Genolet, A.; Rocha, V; Schoenfeld, Z; Guerriera, L & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo social. *Revista Catedra Paralela* N°4 Disponible en: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf
- Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). (2016). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 31 de marzo de 2007 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 24-03-2016 Recuperado de: <http://normateca.issste.gob.mx/webdocs/X2/201306051356069344.pdf?id>
- Ley Federal Del Trabajo, México. (2015). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1° de abril de 1970. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 12-06-2015. Recuperado de: <https://legalzone.com.mx/ley-federal-del-trabajo-2017-mexico/>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2011/2015).
- Ley Orgánica de la UJED, (2016).
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2 (6), 295-310.
- Lipovetsky, G. (1999/2012). *La tercera mujer*. Primera edición mexicana. México: Anagrama. Colección Argumentos.

- Lips, H. M. (2001). *Sex & Gender: An introduction*. Londres, Mayfield: Mountain View.
- López-Sáez, M. & Morales, J.F. (1995). Gender stereotyping in the Spanish population: Looking into the future. En L. Amancio & C. Nogueira (Eds.), *Gender, Management and Science* (pp. 151-168). Braga: Instituto de Educacao e Psicologia.
- Luchilo, L. (2010). México: tendencias e impactos de los programas de formación de posgrado. En: Luchilo, L. (comp.). *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maceira, L., Alva, R. & Rayas, L. (2007). Elementos para el análisis de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género: una guía, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, col. "Género, Cultura y Sociedad", núm. 5, El Colegio de México, México, D. F.
- Mackie, M. M. (1973). Arriving at Truth by Definition: keys of stereotype Inaccuracy, *Social Problems*, 20, 431-447.
- Maffía, D. A. (2007, febrero). Exclusión femenina. Género y ciudadanía. *Encrucijadas*, 40. Consultado el 15 de junio de 2016. Recuperado de: www.uba.org/encrucijadas/40/sumario/enc40-generoyciudadania.php
- Magally, S. (2011). Cerca de 5 millones de hogares mexicanos jefaturados por una mujer: Conapo/Cimacnoticias (México, D. F.). Disponible en línea: <http://www.cimac.org.mx/noticias/01may/01051402.html> (Recuperado el 1 de mayo de 2016).
- Mancillas, C. (2006). *El Péndulo de la intimidación. Relatos de vida de parejas en Valle de Chalco*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mandel, H. (2009). Configurations of gender inequality: the consequences of ideology and public policy, *British Journal of Sociology*, 60 (4), 693-718.
- Marco Normativo de la Defensoría de los Derechos Universitarios (2014) Universidad Nacional Autónoma de México. Defensoría de los Derechos Universitarios. México: UNAM.
- Martínez-Labrín, S. (2012, enero/ junio). Ser o no ser: Tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la Psicología Feminista. *Revista de Estudios de Género La ventana*. 35(4), 133-163. Consultado el 29 de enero de 2015. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88424573006>
- Martínez, C., Vera, J., Paterna, C., & Alcázar, A. (2002). Antecedentes del conflicto interrol y su relación con el autoesquema de género. *Anales de Psicología*, 18, 2, 305-317.
- Matud, M., Guerrero, K., & Matías, R. G. (2006/ Enero). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 1(6), 7-21.

- Mayordomo, M. (2004). *Dones, Treballs i Economia Laboral*. Barcelona: CTESC.
- McCrea, R.R. & Costa, P. T. (1988). Age, personality and the sponteous self-concept. *Journal of Gerontology/ Social Sciences*, 6(43), 177-185.
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós. Trad. Florial Mazia.
- Méndez, G., M. A. (2013). Identidades de género, en Navarro, Z. A. (Comp.). *Nuevas formas de relación en la sexualidad humana, Textos para la reflexión*. México: Universidad Iberoamericana, p.p. 17-36.
- Mendoza, J. (2001). Memoria Colectiva, en González, M. A. & Mendoza, J. (Comps.). *Significados Colectivos*. México: Centro Interdisciplinario de Investigación en Administración y Ciencias Sociales (CIIACSO)- Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México.
- Meyer, E. (2007). *El futuro era nuestro. Ocho cubanas narran sus historias de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morrison, A. (1992). New Solution to the Same Old Glass Ceiling. *Women in Management Review*, 4(7), U.S.A. University Press.
- Moscovici, S. (1985). *Volumen I de Psicología social: Influencia y cambio de actitudes: Individuos y grupos. Pensamiento y vida*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. (2015/2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas. Ti 7. Manual de uso*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.273997>
- Murillo, S. (2006). *El mito de la vida privada. De la entrega del tiempo propio*, Siglo XXI, Madrid.
- Nash, M. (1995). Identidad cultural de género, discurso de la domesticidad y la definición del trabajo de las mujeres en la España del siglo XIX. En Fraisse y Pierrot (eds.) *Historia de las mujeres. Siglo XIX*. Círculo de Lectores, Barcelona.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Indicadores de la OCDE: Panorama de la Educación en México*. OCDE.
- O'Laughlin, E. & Bischoff, L. (2005, January). Balancing Parenthood and Academia: Work/Family Stress as influenced by Gender and Tenure Status. *Journal of Family Issues*, 26(1), 79-106.
- Ordorika, I. (2015, abril-junio). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*. 174(2), 7-17.
- Organización Mundial de la Salud. (s/f). *Formulario de consentimiento informado*. Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética de la Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/investigacion/centro-interdisciplinario-de-estudios-en-bioetica/documentos/75657/documentos-de-consentimiento-informado-elaborados-por-la-oms>

- Organización Mundial de la Salud. (2004). Promoción de la Salud Mental. Conceptos, Evidencia Emergente, Práctica. Informe compendiado. Ginebra: OMS, Fundación Victoriana para la Promoción de la Salud (VicHealth), Universidad de Melbourne.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000, septiembre). Declaración del Milenio. (Naciones Unidas, Resolución aprobada por la Asamblea General A/55/L.2).
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015. Naciones Unidas New York.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/gender-equality/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris, France: UNESCO.
- Osorio, J.R. & Martell, F. (2010). Participación femenina en la profesión académica en México, Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE.
- Pacheco, E., & Blanco, M. (1998, enero-marzo). Tres ejes de análisis en la incorporación de la perspectiva de género en los estudios sociodemográficos sobre el trabajo urbano en México. *Papeles de Población*, 4(15), 73-94.
- Palacios, M. (2013). *Cultura y Dominación en Durango*. Durango: Instituto de Ciencias Sociales-UJED.
- Palomar, C. (2009, julio/ diciembre). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, 19 (38), 55-73.
- Palomino, P., Grande, M.L., & Linares, M. (2014, junio). La salud y sus determinantes sociales. Desigualdades y exclusión en la sociedad del siglo XXI. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 2(1), 71-91. DOI:10.3989/ris.2013.02.16
- Patton, M. Q. (1986). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez, E. (Coord.) (2003). La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional. *Programa de análisis y estudios de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de actividades del profesorado universitario*. Madrid: Instituto de Filosofía- CSIC- Universidad Complutense de Madrid.
- Picchio, A. (1992). *Social Reproduction: the Political Economy of the Labour Market*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pittman, J. (1994). Work-family fit as a mediator of work factors on marital tension: evidence from the interface of greedy institutions. *Human Relations*, 47, 183-209.
- Pizarro, H., & Barragán, L. (2011). *Mujeres en la Medicina de Durando*. México: UJED.
- Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Juárez del Estado de Durango. PDI-UJED, 2013-2018.
- Poirier J., Clapier-Valadon S., & Raybaut P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF.
- Polanco, G. (2004). *Los roles sociales en la cultura*. (Tesis doctoral sin publicar). México: Facultad de Psicología- UNAM.
- Políticas Institucionales de Igualdad y Equidad de Género Universidad de Guanajuato (2016).
- Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género. Universidad Iberoamericana. (2016).
- Política Institucional de Igualdad de Género. Universidad Veracruzana. (2016).
- Programa de Igualdad de Género de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Nuevas Estrategias de Comunicación por la Igualdad AC (2013).
- Proyecto Red de Género. Estadísticas PIFI. (2013). Durango: Universidad Juárez del Estado de Durando.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Socia*, 9, 127-158.
- Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. (2009). Declaración. I Reunión Nacional de Universidades Públicas: Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. México: RENIES. Recuperado: 15 de mayo de 2015 de: <http://equidad.pueg.unam.mx/node/2>
- Reglamento de Personal Académico UJED. (2006).
- Reunión Nacional de Universidades Públicas: Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. (2009) *Declaratoria*. Universidad Nacional Autónoma de México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Reyes-Guerrero, A. (2013, junio). *La conciliación entre los ámbitos laboral y familiar de académicas SNI de la UAEH*, desde una perspectiva de género, 2. Párrafos 78 Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n2/ri2.html>
- Rivera, E. (2005). La incorporación de las mujeres a la docencia universitaria. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en Blázquez, N. & Flores, J. (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. México: UNAM, Plaza y Valdez.
- Rivero-Recuenco, A. (Dir.) (2005). *Conciliación de la vida familiar y laboral: situación actual, necesidades y demandas*, Madrid: Instituto de la Mujer.

- Rocha-Sánchez, T. (2008/2011). Cultura de género y sexismo: de Díaz Guerrero al posmodernismo, en Díaz-Loving, R. (Ed), *Etnopsicología Mexicana. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz Guerrero*. (P.p. 77-95) México: Trillas.
- Rocha-Sánchez, T. (2013a, diciembre). Entre el techo y las fronteras de cristal en Latinoamérica: retos y vicisitudes vigentes en el proceso de empoderamiento de las mujeres. *Revista Entorno (Revista de la Universidad Tecnológica de el Salvador)*, 54, 32-41.
- Rocha-Sánchez, T. (2013b). Mujeres en tiempo de cambio: Retos, obstáculos, malestares y posibilidades. En: Rocha, T. y Cruz, C. (coords.) *Mujeres en transición: reflexiones teórico-empíricas en torno a la sexualidad, la pareja y el género* (pp. 243-271). México: UIA.
- Rocha-Sánchez, T. & Cruz del Castillo, C. (2013). *Mujeres en transición: reflexiones teórico-empíricas en torno a la sexualidad, la pareja y el género*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Rocha-Sánchez, T. & Díaz-Loving, R. (2005a). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21, 42-49.
- Rocha-Sánchez, T. & Díaz-Loving, R. (2011/ 2012b). *Identidades de Género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rocha-Sánchez, T. E., & Ramírez De Garay, R.M. (2011). Identidades de género bajo una perspectiva multifactorial: elementos que delimitan la percepción de autoeficacia en hombres y mujeres. *Acta de Investigación Psicológica*, 1(3), 454-472.
- Rodríguez, R. I. (2006). Relaciones de género en la familia cubana: ¿espacio de igualdad o desigualdades? *Temas*, 48, 109-118.
- Román, M., & Martínez, A.M. (2005). Las cadenas globales de cuidados: un análisis sociodemográfico. *Sociedad y Utopía*, 26, 261-278.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Rubín, G. (1996/2013). El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo. En: Lamas, M. *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual* (4ª reimpresión) (pp. 35-96). México: Porrúa- UNAM-PUEG.
- Salido, O. & Moreno, L. (2007). Bienestar y políticas familiares en España, *Política y sociedad*, 44(2), 101-114.
- Saracosti, M. (2006, diciembre). Mujeres en la alta dirección de educación superior: Posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, 25, 243-259.
- Sautu, R. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scarr, Phillips & Mc Cartney, (1989). Working Mothers and their Families. *American Psychologist*, 44(11), 1402-1409.

- Schiebinger, L & Gilmartin, S. K. (2010). Housework Is an Academic Issue. How to keep Talented Women Scientists in the Lab, Where they belong. *Academe: Magazine of the American Association of University Professors*, 1(96).
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa 2015-2016*. México: SEP.
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Serret, E. (2011, marzo/agosto). Hacia una redefinición de las identidades de género. *GénEros*, 9, 71-97.
- Scott, J. (2013). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: Porrúa, PUEG-UNAM.
- Soriano, E. (2004). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 624-635.
- Sutherland, E. & Veroff, J. (1985). Achievement motivation and sex roles. En J.V. O'Leary, R. K., Unger y B. S. Wallstone (Eds.). *Women, gender and social psychology*. Hillsdale: LEA.
- Tajfel, H. (Ed.). (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Taylor S.I. & Bogdan, R. (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Reed, G.M., Bowel. J. E., & Gruenewall, T.L. (2000) Psychological resources positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1), 99-109.
- Tena, O. (2006). Los malestares subjetivos de las mujeres académicas como un conflicto de deberes. En: M, Favela y J. Muñoz (Eds.), *Jornadas Anuales de Investigación 2005* (pp. 227-240). México: CEIICH, UNAM.
- Tena, O., Rodríguez, C., & Jiménez, P. (2010, marzo). Malestares y uso del tiempo en investigadoras de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 46, 65-75.
- Tena, O., Muños, A.L., & López, J. (2012). Productividad académica, maternidad y malestares subjetivos en investigadoras e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. *GénEros*, 11(2), 57-78.

- Tena, O. (2013) Strategies to reconcile domestic and paid work duties in Mexican police women: A stepping Stone to gender equality? *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (2), 81-91.
- Thompson, J. (1990/1993). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas (1ª edición en español). México: UAM-Xochimilco.
- Tobío, C. (2002) Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Reis*, 97(2), 155-188.
- Tobío, C. (2005). *Madres que Trabajan. Dilemas y Estrategias*, Cátedra, Feminismos, Madrid.
- Tomás, M. & C. Guillamón (2009), “Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica”, en *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 253-275.
- Torns, T. (2005). De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(1), 15-33.
- Torns, T. (2011, diciembre). Conciliación de la vida laboral y familiar o corresponsabilidad: ¿El mismo discurso? *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 1, 5-13.
- Torns, T.; Borrás, V.; Recio, C. & Moreno, S. (2011). El temps de treball i el benestar quotidià, *Arxius de Ciències Socials*, 24, 35-46.
- Ulloa, C. (2014). Tensiones y conflictos en las políticas reguladoras de la salud sexual y reproductiva de las mujeres en México (2000-2012): el problema de la incorporación del principio de equidad y del derecho a la igualdad de género, *Sociológica*, (29)82, 125-150.
- Valdez, J. L. (2008/2011). Los roles contemporáneos de los hombres y las mujeres en México, en Díaz-Loving, R. (Rd.), *Emopsicología Mexicana. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz Guerrero* (p.p. 96-122) México: Trillas.
- Vázquez, C., Hervás, G, Rahona, J.J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Weber, M. (1973/2013). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Zaikoski, D. (2013, abril). Género y ciudadanía de mujeres. Medidas especiales y ejercicio de derechos políticos. Aproximaciones a un estudio de casos. *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, 8, 68-87.
- Znaniecki, F. (1965). *Social Relations and Social roles*. Chandler Publishing Company: USA.
- Zubieta, J. & Marrero-Narváez, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.