DIÁLOGO GLOBAL DE SABERES Y EXPERIENCIAS ENTRE CIENTÍFICAS-ACADÉMICAS

MEMORIA

III FORO INTERNACIONAL Y II NACIONAL

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN LAS IES Y SU EFECTO EN LA TRAYECTORIA DE ACADÉMICAS-CIENTÍFICAS

C O O R D I N A D O R A S:

Alma Rosa Sánchez Olvera
Silvia Evelyn Ward Bringas
Alizon Rodríguez Navia

Red de Ciencia, Tecnología y Género A. C.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA

DIÁLOGO GLOBAL DE SABERES Y EXPERIENCIAS ENTRE CIENTÍFICAS-ACADÉMICAS

MEMORIA

III FORO INTERNACIONAL Y II NACIONAL

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN LAS IES Y SU EFECTO EN LA TRAYECTORIA DE ACADÉMICAS-CIENTÍFICAS

Dirección General de Asuntos del Personal Académico

PAPIIT IN 404319

Casa abierta al tiempo

División de Ciencias Sociales y Humanidades UAM Lerma

"Género, Ciencia y Educación Superior: de los actores a las políticas públicas", Área Procesos Sociales, Políticos e Instituciones. Departamento de Procesos Sociales. División de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM Lerma.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

RED PERÚ CTG CIENCIA TECNOLOGÍA Y GÉNERO

Red de Ciencia, Tecnología y Género A. C.

UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA

Facultad de Psicología

UNIVA La Universidad Católica Puerto Vallarta

C O O R D I N A D O R A S:

Alma Rosa Sánchez Olvera
Silvia Evelyn Ward Bringas
Alizon Rodríguez Navia

Diálogo global de saberes y experiencias entre científicas-académicas

MEMORIA
III Foro Internacional y II Nacional
Políticas de Evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de Académicas-Científicas

Coordinadoras
Alma Rosa Sánchez Olvera
Silvia Evelyn Ward Bringas
Alizon Rodríguez Navia

Cuidado de la edición
María Luisa Urrea Zazueta
María de la Luz Valenzuela Cervantes

Diseño de portada
Melissa Monroy Hernández

Primera edición: junio 2021

© Red de Ciencia, Tecnología y Género A. C.
Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM
Avenida Alcanfores y San Juan, Totoltepec s/n,
Sta Cruz Acatlan, C.P. 53150 Naucalpan de Juárez,
Estado de México, México.

© Universidad Privada San Juan Bautista
Ex Hacienda Villa, Av José Antonio Lavalle s/n
Chorrillos 15067, Perú

ISBN: 978-607-99445-1-3 Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C.

ISBN: 978-612-46452-6-6 Universidad San Juan Bautista

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización escrita de los titulares de los derechos patrimoniales.

HECHO EN PERÚ

DIÁLOGO GLOBAL DE SABERES Y EXPERIENCIAS ENTRE CIENTÍFICAS-ACADÉMICAS

MEMORIA

III FORO INTERNACIONAL Y II NACIONAL

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN LAS IES Y SU EFECTO EN LA TRAYECTORIA DE ACADÉMICAS-CIENTÍFICAS

Red de Ciencia Tecnología y Género A.C., Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Autónoma de México, División de Ciencias Sociales y Humanidades Unidad Lerma de la Universidad Autónoma Metropolitana, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Privada San Juan Bautista de Perú, Red Perú de Ciencia, Tecnología y Género, Universidad Católica UNIVA plantel Vallarta, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Comité organizador

Alma Rosa Sánchez Olvera
Raquel Güereca Torres
Alizon Rodríguez Navia
Leticia García Solano
Martina Carlos Arroyo
Ana Celia Chapa Romero
Silvia Evelyn Ward Bringas
María Luisa Urrea Zazueta

Agradece a las Redes de Ciencia, Tecnología y Género, así como a las Instituciones de Educación Superior de México y Perú que colaboraron en la organización y realización del evento académico.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Profesión e Itinerarios académicos: voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza, y Cuatitlán; y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma DGAPA PAPIIT IN 404319. FES Acatlán.

“Género, Ciencia y Educación Superior: de los actores a las políticas públicas”, Área Procesos Sociales, Políticos e Instituciones. Departamento de Procesos Sociales. División de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM Lerma.

Las Académicas de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Visibilidad, Segregación Horizontal y Vertical. UPES Culiacán.

Índice

Introducción..... 5

Conferencia Magistral de apertura: Genealogía y mentoría de académicas-científicas..... 15
Marcela Lagarde y de los Ríos

Conferencia Magistral de cierre*: Experiencia y aprendizaje de una científica en la eliminación del VPH cervicouterino*..... 23
Eva Ramón Gallegos

Eje temático 1. Experiencias de mentoría y acompañamiento intergeneracional..... 49

Presentación eje temático 1..... 50

1 **La experiencia situada de una docente racializada en el norte global**..... 59
Rosa Lázaro Castellanos

2 **El impacto de la mentoría en la construcción identitaria de las académicas jóvenes**..... 71
María Gabriela Castellanos Abundiz

3 **Una experiencia de mentoría y acompañamiento en la geografía mexicana**..... 78
María Verónica Ibarra García

4 **Acompañar/nos: caminos de resistencia y rebeldía en el espacio arquitectónico**..... 91
Laura Mariana Osorio Plascencia

5 **La sororidad como práctica pedagógica feminista en la formación de académicas en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México**..... 97
Betzabel López Marín

6 **Semillero de Investigación: "Mujeres, Género y Feminismo." Trinchera-espacio de autonomía colectiva y construcción de conocimiento en la Universidad de Antioquia, Colombia**..... 110
Adriana Patricia García Agudelo, Alejandra Restrepo y Yessica Restrepo Puerta

7 El acompañamiento en la Universidad de Oriente: experiencias de mujeres universitarias..... 121
Karla Cristina Ramón Escobar y Abril Cristina Salas Góngora

8 Ninguna de nosotras camina sola: acompañamiento intergeneracional en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena, Colombia..... 131
Giobanna Buenahora Molina

9 Programa de Mentoras Politécnicas para el impulso de las vocaciones científicas en estudiantes de áreas STEM..... 140
Yohana Castro Bibiano y Francisco Javier Solís Mendoza

10 Diálogos sobre a prática acadêmica feminista em uma universidade brasileira..... 153
Carla Giovana Cabral

11 La investigación científica de las mujeres en el Perú: El rol y performance de la mentoría en la formación académica de las mujeres..... 168
Alizon Rodríguez Navia

12 Abrir espacios de investigación-acción desde el servicio social hasta el trabajo de titulación. El acompañamiento geográfico feminista..... 183
Angélica Lucía Damían Bernal

Eje temático 2.- Avatares académicos personales y contradicciones de las desigualdades de género en la trayectoria académica..... 195

Presentación eje temático 2 196

13 El poder, el feminismo y el conocimiento en la vida académica: reflexiones sobre lo vivido..... 202
Urania Atenea Ungo Montenegro

14 Reflexiones Autoetnográficas sobre Trabajo Académico y Salud..... 218
Eugenia Martín Moreno

15 Condiciones históricas del trabajo de las mujeres latinoamericanas en la producción de conocimiento..... 240
Noelia Correa García

16 Ruta de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores: Experiencias de académicas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa..... 251
Luz Mercedes Verdugo Araujo y Leonor Tereso Ramírez

17 Experiencias y limitantes para la investigación en contextos universitarios desiguales en El Salvador y Centroamérica..... 264
Karina Esther Grégori-Méndez

18 Uso indebido del poder en el espacio universitario: violencia de género institucional..... 274
Sandra Aurora González Sánchez

Eje temático 3.- Retos, reconfiguraciones y precarización laboral en generaciones de consolidadas y de jóvenes..... 285

Presentación eje temático 3 286

19 Retos de académicas e investigadoras de la Universidad Autónoma de Sinaloa ante la precarización laboral y salarial..... 292
Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya y María Luisa Urrea Zazueta

20 Más trabajo, menos tiempo. Estudio exploratorio sobre el trabajo académico y la organización de la vida en tiempos de pandemia..... 307
Sacha Victoria Lione

21 Académicas consolidadas y jóvenes de la FES Zaragoza ante las exigencias de la profesión académico-científica: trayectorias, precarización y nuevos retos..... 322
Alba Esperanza García López y María de Jesús Solís Solís

22 Trayectorias: de la docencia a la investigación..... 336
Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez

23 Género y trabajo académico: invisibilización de condiciones socioculturales que inciden en la trayectoria y la productividad de las investigadoras..... 347
Irma Mariana Gutiérrez Morales

24 Construcción de Liderazgos femeninos en las Instituciones de Educación Superior: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa..... 364
Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez y Lydia Guadalupe Ojeda Esquerra

Eje temático 4.- Proyecto de vida ante la jubilación, precarización e incertidumbre laboral..... 376

Presentación eje temático 4 377

25 ¿Carrera académica? Proyecto de vida para el profesorado de asignatura..... 381
Leticia García Solano

26 ¿To be or not to be? 31 años de actividad docente ¿continuar o jubilación? 391
María del Refugio Navarro Hernández

27 La colaboración entre nuevas y anteriores generaciones para emprendimientos multidisciplinares como alternativa de trayectoria profesional..... 404
Lorena Romero Salazar y Melissa María Monroy Hernández

Reflexiones finales..... 417

INTRODUCCIÓN

El Contexto:

Antecedentes del III Foro Nacional y II Internacional Políticas de Evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas

La realización del III Foro Nacional y II Internacional Políticas de Evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas, se contextualiza a la luz de las actividades académicas que desde el 2012 la Red Ciencia, Tecnología y Género (RED CITEG) ha llevado a cabo, y en las que resulta de especial importancia distinguir el esfuerzo entre las académicas-científicas por dialogar, intercambiar experiencias, generar propuestas que se inscriben en las políticas de evaluación y estímulo de las instituciones de Educación Superior; las condiciones institucionales para lograr la equidad de género; los avances y desafíos para la inclusión de género en el campo de la educación superior y ciencia.

La Red CITEG es una asociación voluntaria de académicas y científicas que tienen el interés común y la disposición de colaborar y aportar sus conocimientos y habilidades para impulsar el tema de ciencia, tecnología, y género en las Instituciones de Educación superior, y en el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación.

Uno de los cometidos que ha estado presente en la historia de la Red, ha sido la organización y realización de eventos académicos anuales que alimenten el diálogo, saberes y experiencias entre la comunidad de académicas y científicas. De esta forma los Foros y Coloquios que promovió la Red Mexicana de Ciencia Tecnología y Género (Mexciteg) ahora Red CITEG, marcan el comienzo de un trabajo colaborativo e interinstitucional de mujeres académicas y científicas visionarias que, motivadas por la construcción de una ciencia con perspectiva de género, unen esfuerzos para analizar las desigualdades existentes en materia de ciencia, tecnología y educación.

La conjunción de esfuerzos permitió la realización de los Foros II Nacionales y I Internacional, y del II Coloquios Nacionales e internacionales, el eje central que los caracterizó ha sido el encuentro, intercambio y sistematización de experiencias entre las académicas-científicas. El primero de ellos fue el *Foro Nacional de Análisis y propuestas con perspectiva de Género sobre los sistemas de Estímulo y Reconocimiento de las Instituciones de Educación Superior* realizado en la UNAM en el 2012, su trascendencia se ubica en el origen de la Red y la generación de un libro, que ofrece un conocimiento comparativo con perspectiva de género, de lo que ocurría en esos años, en los sistemas de estímulo y reconocimiento de las Instituciones de Educación Superior; el caso de la UNAM, y de otras instituciones estatales e internacionales.

En 2015, nos convocó la reflexión sobre el hecho de que la sociedad global se enfrenta al agotamiento de un estilo de desarrollo caracterizado por sus efectos nocivos para los sistemas naturales y su falta de equidad. En consecuencia, se hacía evidente la necesidad de avanzar hacia un nuevo estilo de desarrollo, y por ende una nueva conceptualización de éste, basada en criterios de sustentabilidad y equidad. Así del 23 al 25 de junio se celebró el *Primer Coloquio Iberoamericano Diálogo de Saberes y Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación con Perspectiva de Género* cuyo propósito fue conocer y discutir los avances que, desde los distintos campos de las ciencias en Iberoamérica, se han alcanzado para mejorar las condiciones de investigación, lograr la equidad de género y contribuir a ese desarrollo sustentable.

En el 2016 se llevó a cabo el *Coloquio Internacional Creando Agendas en Educación Superior y Ciencia con Equidad de Género* en el marco de las actividades de la Red Mexciteg y del Proyecto: Educación Superior, Ciencia y Tecnología con equidad de género: recuento e incentivación hacia su consolidación, las reflexiones vertidas en este evento manifiestan los avances y desafíos respecto a la inclusión de las mujeres en el campo de la educación superior y las actividades científicas en Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba y México, como producto de estas reflexiones tenemos el libro *Equidad de género en educación superior y ciencia. Agendas para América Latina y el Caribe*.

El *II Foro Nacional de Análisis y Propuestas con Perspectiva de Género: Autonomía y reconocimiento de académicas y científicas*, se realizó en el 2018 con sede en el CEIICH, UNAM. El eje transversal de reflexión en este segundo foro, fue el intercambio de testimonios y experiencias de académicas y científicas en torno al ejercicio de su autonomía y reconocimiento en las Instituciones de Educación Superior, la narrativa de las participantes, propició un diálogo de encuentro entre las vicisitudes que enfrentan en sus trayectorias académicas.

El pasado 14, 15 y 16 de octubre de 2019 la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género, llevó a cabo en el Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. en Guanajuato, México, *El Segundo Coloquio Internacional Diálogo de Saberes y Políticas de Ciencia, Tecnología, Innovación y Género*. El objetivo de este encuentro fue: reflexionar, generar propuestas y dar seguimiento a las políticas de ciencia, tecnología, innovación y género, a partir de la experiencia de funcionarias, investigadoras y estudiantes que participan en esos ámbitos. Diversos fueron los temas que allí se dialogaron: importancia de la generación de políticas en igualdad de género en la ciencia; análisis de los indicadores en materia de ciencia y género; medidas institucionales que en educación superior se requieren a fin de lograr la igualdad de género, acciones y el fortalecimiento de formación con perspectiva de género, en la práctica docente, que aliente la orientación de vocaciones científicas en carreras STEM en niñas y adolescentes y se enfatizó en la importancia de contar con universidades seguras. Cabe señalar que, en este evento, se acordó la reestructuración de la Red Mexciteg dando pie al surgimiento de la Red Ciencia Tecnología y Género (CITEG) y su conformación como Asociación Civil.

III Foro Nacional y II Internacional Políticas de Evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas

La Red CITEG y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, en alianza con diversas instituciones de educación superior nacionales e internacionales tales como: Universidad Privada San Juan Bautista-Red Perú de Ciencia, Tecnología y Género, Perú; Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, Universidad Autónoma

de Sinaloa, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Universidad del Valle de Atemajac, campus Puerto Vallarta; llevaron a cabo de manera virtual los días 11, 12 y 13 de noviembre de 2020, *El III Foro Nacional y II Internacional Políticas de evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas*, este evento virtual constituyó un espacio de intercambio, experiencias y propuestas que posibilitaron la reflexión crítica y colectiva, sobre los esfuerzos y beneficios académicos y personales frente a las políticas de evaluación impuestas durante las últimas décadas en las Instituciones de Educación Superior.

Conocer, a partir de la narrativa, las experiencias de las académicas-científicas, su apreciación acerca de la precarización laboral; la pertinencia del acompañamiento, mentoría como columna vertebral para la formación de jóvenes académicas; así como el impacto de los parámetros de evaluación académica en sus trayectorias y sus perspectivas en torno al retiro, constituyeron líneas de reflexión que, en contextos de incertidumbre y formas diferentes de trabajo (virtual, híbridas) nos impone nuevos desafíos.

Fue un evento que convocó la participación de académicas de distintos países, estados de la república mexicana, e Instituciones de Educación Superior. De América Latina participaron académicas-científicas de: Argentina, Brasil, Colombia, Perú, El Salvador, Panamá y Uruguay; de Europa: España; y de los estados de nuestro país: Estado de México, Nayarit, Puebla, Chiapas, Ciudad de México, Yucatán y Sinaloa.

El Objetivo General

Generar un espacio de intercambio, experiencias y propuestas que posibilite la reflexión crítica y colectiva, sobre los esfuerzos y beneficios académicos y personales, frente a las políticas de evaluación impuestas durante las últimas dos décadas, en las Instituciones de Educación Superior.

Conferencias magistrales

Para robustecer la reflexión en los ejes temáticos, se contó con dos conferencias magistrales, la de apertura, dictada por la Doctora en Antropología Marcela Lagarde y de los Ríos, de la UNAM: "*Genealogía y mentoría de académicas-científicas*" y la de cierre del evento, impartida por la Doctora química-farmacéutica-bióloga, Eva Ramón Gallegos del Instituto Politécnico Nacional (IPN) titulada "*Experiencia y aprendizaje de una científica en la eliminación del VPH cervicouterino."*

Primeramente, la doctora Lagarde, abunda sobre la genealogía, tema por demás pertinente y crucial para la comprensión reflexiva del origen de nuestros saberes, construir y construirse, revisando nuestro pasado, conocer de quién desciende, las ideas de quién toma, y, a partir de eso construir una mirada propia. Marcela Lagarde, es enfática en señalar que no habría genealogía de género, sin el reconocimiento de que una aprende del conocimiento de otras mujeres. La genealogía también contribuye a que nosotras mismas hagamos visibles los aportes de otras, y a la vez que realizamos una especie de pacto sororal de reciprocidad en la visibilidad de lo que hacemos.

Asimismo, destaca en su exposición, el papel que juega en las trayectorias profesionales, artísticas y científicas, la tutoría, el acompañamiento "la mentoría es una forma de cercanía entre iguales, las tutoras ayudamos, acompañamos y contribuimos en la autoestima de nuestras alumnas."

Ambas categorías, genealogía y mentoría, son claves en las reflexiones y debates que se vertieron en el desarrollo del evento académico.

La Doctora Eva Ramón Gallegos nos compartió la conferencia "*Experiencia y aprendizaje de una científica en la eliminación del VPH cervicouterino."* Eva es una joven investigadora mexicana que ha logrado descubrimientos científicos relevantes en la eliminación del VPH cervicouterino. En su conferencia nos expone las condiciones objetivas y subjetivas que la llevaron a incursionar en el campo de la ciencia.

Eva Ramón, nos narra los procesos y vicisitudes que se viven cuando se incursiona en el campo de las ciencias exactas; destaca el acompañamiento de sus mentores en su trayectoria profesional y las habilidades que se necesitan para hacer ciencia: la pasión y el gusto por aprender cada día, ser observadoras, perseverantes, estudiar en los lugares adecuados, dedicación al estudio del tema de interés, proponerse un objetivo y no dejarlo, tener paciencia, tolerancia a la frustración y resolver problemas todos los días y trabajar en equipo son los aspectos que se conjugan en el trabajo científico.

Desde su experiencia, la Dra. Ramón nos comparte los distintos procesos científicos, institucionales, laborales que interactúan en el quehacer de la ciencia; establece que el trabajo de divulgación científica y los juegos lúdicos con las niñas pueden ser estrategias importantes para alimentarles el interés por la ciencia.

Para la realización del III Foro Nacional y II Internacional de Políticas de evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas se conformaron cuatro ejes temáticos de análisis:

Eje temático 1.- Experiencias de mentoría y acompañamiento intergeneracional.

Eje temático 2.- Avatares académicos-personales y contradicciones de las desigualdades de género en la trayectoria académica.

Eje temático 3.- Retos, reconfiguraciones y precarización laboral en generaciones de consolidadas y de jóvenes.

Eje temático 4.- Proyecto de vida ante la jubilación, precarización e incertidumbre laboral.

Eje temático 1. Experiencias de mentoría y acompañamiento intergeneracional

Coordinación: Leticia García Solano, relatoría: María de Jesús Solís Solís y Ana Guadalupe García Vega.

Objetivo: Distinguir la relevancia del trabajo académico de mentoría en la formación de jóvenes académicas.

En este eje temático participaron 16 ponentes nacionales e internacionales de: la Universidad de Barcelona, España; Universidad Privada San Juan Bautista-Red Perú de Ciencia, Tecnología y Género, del Perú; Colegio Mayor de Bolívar, Colombia; Universidad de Antioquia, Colombia; Universidad Federal do Rio Grande-RED CITEG AC, Brasil; Universidad de Oriente Yucatán, México; Facultad de Arquitectura, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM, México. Se exponen once ponencias organizadas en dos grandes temáticas: *Trayectorias académicas y experiencias personales de mentoría* y *Experiencias de acompañamiento intergeneracional en las Instituciones de Educación Superior y acciones afirmativas en los procesos de mentoría*. Los trabajos presentados nos muestran las diversas formas de mentoría presentes en los procesos formativos de los sujetos. Destaca la riqueza material y simbólica del acompañamiento, la relevancia y potencia que ha adquirido en la formación profesional el acompañamiento, dotado de un carácter que, en algunos casos, se finca desde la pedagogía feminista.

Eje temático 2.- Avatares académicos-personales y contradicciones de las desigualdades de género en la trayectoria académica

Coordinación: Raquel Güereca Torres, relatoría: Alizon Rodríguez Navia.

Objetivo: Destacar las vicisitudes y aprendizajes de las políticas de evaluación en la trayectoria de las académicas-científicas.

En este eje temático se presentan seis trabajos con la participación de siete ponentes nacionales e internacionales de las Instituciones de Educación Superior de la Universidad de Panamá, Panamá; la Universidad Autónoma Metropolitana,

Unidad Xochimilco, México; la Universidad de Buenos Aires, Argentina; la Universidad de Guadalajara, México; la Universidad de la República, Uruguay; la Universidad Autónoma de Sinaloa, México; la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), El Salvador y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. Desde diversas formas narrativas las y los autores exponen, las heterogéneas situaciones discriminatorias que han sufrido las mujeres en el campo académico-científico. Las narraciones exponen y evidencian las vivencias en el campo académico, personal y de conciliación trabajo-vida personal de académicas-científicas de diferentes contextos universitarios.

Eje temático 3.- Retos, reconfiguraciones y precarización laboral en generaciones de consolidadas y de jóvenes

Coordinación: Ana Luisa Urrea Zazueta, relatoría: Silvia Evelyn Ward Bringas.

Objetivo: Conocer las desigualdades que determinan las condiciones de trabajo en académicas jóvenes y consolidadas.

El eje temático 3 presenta seis reflexiones de nueve autoras de Instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales: la Universidad Nacional del Litoral de Argentina; la Universidad Autónoma de Sinaloa; la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las autoras discuten las *estrategias personales ante la precarización laboral, la reconfiguración de la labor académica-científica en las generaciones consolidadas y jóvenes y su precarización laboral*, así como *la valoración académica diferenciada hacia la investigación y la docencia*, donde exponen los retos y desafíos a los que se enfrentan las académicas-científicas tanto jóvenes como consolidadas de diferentes contextos nacionales e internacionales, ya sea para lograr la estabilidad laboral o para acceder a estímulos. Se muestran algunas de las condiciones laborales en las Instituciones de Educación Superior que llevan a la precarización laboral, por todas las situaciones que vivimos social y laboralmente las mujeres; y se describen experiencias de las trayectorias

académicas-científicas y sus reconfiguraciones, como las personales, familiares, sociales y laborales que se generan, por ejemplo, en tiempo de crisis y que enfatizan las desigualdades persistentes en nuestra sociedad.

Eje temático 4.- Proyecto de vida ante la jubilación, precarización e incertidumbre laboral

Coordinación: Martina Carlos Arroyo, relatoría: Ana Cecilia Chapa Romero.

Objetivo: Contrastar las experiencias, percepciones, necesidades y deseos de las académicas prontas a jubilarse y las de jóvenes académicas.

En este eje temático se presentan tres ponencias de cuatro académicas de universidades nacionales: Universidad Autónoma de Nayarit, México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, México, y del Departamento de Física, Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma del Estado de México. Las autoras exponen reflexiones personales en torno a lo que significa dejar el campo académico. Este espacio permite conocer el ámbito personal de las académicas, a ellas les implicó rememorar momentos de miedo, frustración y temor; todo esto invita a reconfigurar un nuevo escenario para vernos y pensarnos como académicas-científicas.

Así pues, esta obra asume el desafío de las políticas de evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas, para ello se reflexiona, analiza y discute lo que esto significa en diferentes contextos universitarios, al bosquejar las experiencias de mentoría y acompañamiento; al describir los avatares académicos-personales y contradicciones de las desigualdades de género en las trayectorias académicas; al develar los retos, reconfiguraciones y precarización laboral en generaciones de consolidadas y de jóvenes; así como al expresar los desafíos del proyecto de vida ante la jubilación, precarización e incertidumbre laboral.

La equidad de género hoy, tal vez más que en otros tiempos, requiere especial atención en educación superior, a las académicas-científicas: nos exige miradas críticas, feministas que coadyuven a superar las desigualdades de género aun presentes en las Instituciones de Educación Superior; robustecer las explicaciones teórico-metodológicas para comprender y con ello alcanzar la autoridad epistemológica que nos permita abordar, con suficiente integridad académica, la desigualdad y la precariedad laboral del presente y distinguir las posibles respuestas del futuro que nos alcanza dentro, fuera y a pesar de las IES mismas.

De este modo, las reflexiones y discusiones expresadas en cada uno de los trabajos de esta obra, abren de nueva cuenta el debate y los cuestionamientos a las respuestas y a las preguntas en el plano de las desigualdades de género en las Instituciones de Educación Superior. Bien sabemos que en las condiciones actuales muy poco podemos resolver de las desigualdades de género en las IES; ya que los retos y desafíos que nos presenta el siglo XXI demandan a la educación superior, una nueva mirada feminista para lograr un mundo incluyente… entusiasmadas en la ilusión de educar para la igualdad.

Alma Rosa, Evelyn y Alizon.

Conferencia Magistral de apertura: Genealogía y mentoría de académicas-científicas

Ponente: Marcela Lagarde y de los Ríos[1]

Marcela Lagarde: Vamos a empezar el tema de esta conferencia. Primeramente, vamos a desglosar lo que es de mayor importancia para la situación nacional e internacional. La primera palabra es –Genealogía- y la que la acompaña es –Genealogía Feminista--. Trataré de desarrollar estos dos conceptos clave y el porqué es tan importante para el movimiento feminista y otros movimientos sociales vigentes en el mundo contemporáneo, la clave es saber quién nos ha antecedido en nuestra lucha. Este legado es un eslabón primordial en una cadena de transmisión histórica de la práctica política feminista, cultura, salud.

El tema de la genealogía feminista nos ayuda muchísimo a construir y construirnos, revisando el pasado, decir de quién descendemos, las ideas de quién tomamos, y, a partir de eso construir una mirada. Cada una de nosotras puede incorporar en su genealogía a quien desee, incluso a personas que nunca haya visto; una elige de quién desciende.

Este ejercicio se ha hecho siempre, sin embargo, el problema radica en que no se ha realizado con una mirada de género, por lo que es común ver a mujeres modernas en las cuales su pensamiento está meramente influido por hombres; desde Aristóteles hasta Einstein. Durante mucho tiempo, las mujeres basamos nuestra genealogía intelectual en hombres, por ejemplo, me tocó muchas veces evaluar proyectos de investigación en el posgrado donde no se mencionaba ni una sola mujer en las fuentes bibliográficas, y eso, se llama orfandad de género; concepto que hace alusión a la ausencia de identificación con nuestras iguales.

[1] Es profesora universitaria en el posgrado y posdoctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México, ha realizado importantes aportes a la investigación feminista en la academia; es una de las principales teóricas del feminismo en México y América Latina. Entre sus obras destacan: *Los cautiverios de las mujeres, madre, esposa, monjas, putas, presas, locas*; *Género y feminismo; Desarrollo humano y democracia; Género y poderes; y El feminismo en mi vida*. Colabora en organizaciones no gubernamentales, redes feministas e instancias gubernamentales nacionales e internacionales por el empoderamiento de las mujeres y la equidad entre hombres y mujeres. Fue presidenta de la comisión en contra del feminicidio en la cámara de diputados en la cuadragésima legislatura 2003-2006, y como diputada, promovió la ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, vigente en México desde 2007.

No habría genealogía de género, sin el reconocimiento de que una aprende del conocimiento de otras mujeres. Venimos de una tradición donde la genealogía académica pasaba únicamente por los clásicos hombres, progresistas y no progresistas; con esto quiero decirles que se pueden apreciar y valorar los aportes de hombres influenciados en el feminismo, sin embargo, al crear una genealogía propia como mujer feminista, es esencial cimentar una identidad intelectual con genealogía de género.

De esta forma, la genealogía busca hacer referencia a las fuentes, cuáles son nuestras fuentes teóricas, epistemológicas, científicas, morales, axiológicas.

En la interpretación que hace María Moliner de la frase <<conjunto de antepasados de los que descendemos>>, se refiere a esta doble dimensión: (gen)- origen, raíz y descendencia.

Resumo, sin agotar el tema, las mujeres que no fuimos formadas académicamente en el feminismo durante la educación formal fuimos autodidactas, nos enseñamos mutuamente mediante grupos de estudio, jornadas arduas de trabajo intelectual y círculos de lectura. De esta forma se aprende teoría y se aprehenden autoras, todo eso se vuelve parte de nuestra historia personal.

Moderadora Alma Sánchez: Transcurrida la primera media hora, comparto las primeras preguntas para ir enriqueciendo el diálogo: ¿cómo desde la genealogía y la mentoría, contribuimos al empoderamiento de las mujeres? ¿cómo atender desde la práctica docente la orfandad de género en las mujeres?

Marcela Lagarde: Las dos preguntas están profundamente ligadas, y sí, es una preocupación, estaba tratando de contarles cuando hace décadas, algunas mujeres de mi generación éramos huérfanas de género, por ignorantes debido a la ausencia de referentes de estudio; entonces desde la cátedra lo primero que hay que hacer es eliminar la ignorancia. Primero, hay que reconocer que no hemos estudiado feminismo, que no hemos leído la historiografía feminista, admitir que el núcleo del feminismo es ilustrado, y como docente, difundir el conocimiento.

Conforme una sabe, se empodera. Cuando aprendemos y podemos identificar fenómenos, causas, lenguajes, teorías, podemos entender cuando alguien habla de las olas del feminismo, una adquiere avidez. De esta forma, estudiar feminismo es lo mejor que podemos hacer dentro de las universidades. Aprender para desaprender todo lo que nos han enseñado, protestar cuando dentro de la bibliografía no nos pongan mujeres, o en su caso, no nos pongan el nombre propio del autor o autora.

Ahora, en relación con la primera pregunta, trataré de no ser redundante y reitero, la genealogía da pertenencia; una palabra ligada a la genealogía es linaje o generación, al hacer cada una de estas claves nos fortalecemos y descubrimos cosas muy importantes de nosotras mismas, porque entendemos nuestro contexto. De esta forma nos vamos haciendo de una identidad, y ojo, tenemos que asumir que una feminista, tan maltratada en misoginia, debe convertir su identidad. Debemos convertirnos en una identidad de autoestima, cincelar la autoestima feminista en nuestra biografía, genealogía de parentesco y a su vez, en nuestra genealogía intelectual política.

Espero haber respondido las preguntas, si tienen otras, adelante.

Moderadora Alma Sánchez Olvera: La siguiente pregunta tiene que ver con el movimiento feminista: ¿cuál es tu opinión en torno a los hombres que se autoproclaman feministas?

Marcela Lagarde: Contesto esta pregunta, pero no quiero ocupar mucho tiempo en los hombres. En mis textos hago referencia a <<El feministo…>> haciendo alusión a Amelia Valcárcel, que así llama a los hombres que se autoproclaman feministas, pero siempre hay que estar con sospecha, manejar el sospechosismo, ya que me parece que los hombres la tienen muy sencilla, les pedimos pocas pruebas al hacer públicas sus proclamas feministas y me parece que ya es hora de que muchos de estos colegas asuman un compromiso mayor para construir una igualdad mayor entre hombres y mujeres, y para desmontar la misoginia y machismo en ellos. Los hombres feministas también se benefician del patriarcado.

Moderadora Alma Sánchez Olvera: Hay otra pregunta insistente en torno a ese tema y es: ¿crees que las nuevas masculinidades pueden ser una alternativa masculina al feminismo?

Marcela Lagarde: Para empezar a analizar eso que se llaman nuevas masculinidades tenemos que empezar a utilizar las categorías propias de la teoría de género, por ejemplo, es como si nosotras en el análisis de género de las mujeres habláramos en vez de feministas, habláramos de las "nuevas feminidades". No. Eso no tiene sustento político, no tiene sentido. La categoría tiene que ser la condición de género, la condición genérica y en su caso, identidad sexo-genérica.

Decir –nueva masculinidad- es lo relativo a lo masculino, no tiene ninguna implicación subversiva, entonces, yo prefiero hablar de condición masculina y agregar –condición sincrética- para aquellos que han cambiado, que han hecho crítica de su manera de ser hombres y que procuran aplicar cambios en su vida desde la postulación feminista a su condición masculina. Prefiero eso.

Moderadora Alma Rosa Sánchez Olvera: Gracias, Marcela. La siguiente pregunta que nos hacen llegar es acerca de genealogía y mentoría. ¿Consideras que la mentoría es una práctica entre mujeres académicas, así como la genealogía, enriquece la presencia y visibilización de las mujeres en la ciencia?

Marcela Lagarde: Claro que sí, la genealogía también contribuye a que nosotras mismas hagamos visibles los aportes de otras, y hagamos una especie de pacto sororal de reciprocidad en la visibilidad de lo que hacemos. Eso nos fortalecerá a todas, fíjense en la ciencia, en la academia, en las universidades, en las administraciones, en la política; es importantísimo que hagamos referencia a lo que hacen otras, empodera lo propio, lo de otras y lo de las que vienen después.

En esta cuestión, les quiero comentar que acabamos de presenciar el arribo en los Estados Unidos de Kamala Harris, una mujer de origen asiático-hindú negra, y que con todo ese arraigo étnico ha participado en todas esas definiciones étnicas de identidad para lograr los derechos humanos de las mujeres en su partido.

Ha participado en movimientos civiles y en el movimiento feminista. En fin, el otro día la vimos festejar con un discurso entrañable, empoderada, usando su imagen, su discurso y sus votos para empoderar la política feminista de todas. Al final de su discurso Kamala Harris dijo <<soy la primera mujer vicepresidenta de los Estados Unidos>>; es la primera, no la última, habrá más.

Me parece magnífico como con dos palabras alimenta la ciudadanía femenina, la lucha feminista y el pacto sororal, un momento importantísimo y muy significativo para todas las que actuamos en la política, en la política escolar, universitaria y dónde sea.

Y, no lo he dicho, pero enhorabuena, porque esa tutoría y mentoría es una forma de cercanía entre iguales, las tutoras ayudamos, acompañamos y contribuimos en la autoestima de nuestras alumnas.

Hay que aprender por parte de la genealogía que somos parte de un proceso, un proceso histórico, necesitamos de la genealogía para incluir el avance de la cultura en temas varios, que desde luego es una epistemología que deriva del pensamiento crítico moderno, un pensamiento de vanguardia.

Moderadora Alma Sánchez Olvera: Hay otra pregunta que hace referencia a la gran precariedad en contextos académicos: ¿cómo sostener la mentoría en momentos de precariedad en el trabajo intelectual?

Por otra parte, queremos compartirte que ya está por aprobarse en el próximo Consejo Universitario el Programa de Posgrado de Estudios de Género, el cual es producto de un arduo trabajo que hicimos, data del 2002 y afortunadamente, después de casi dieciocho años parece que es un logro.

Marcela Lagarde: Me parece genial, querida Alma. Ojalá me incluyan en su genealogía porque algo he tenido que ver, las felicito muchísimo, porque las he seguido de cerca en tantos avatares que han tenido para la construcción del posgrado y la dificultad enorme de todas las instancias donde han tenido que aliarse y por fin nuestra universidad tendrá esta maravillosa dimensión feminista en estudios de posgrado, el cual estará desde la sociología, derecho, la salud, y todos los enfoques desde donde se puede analizar bajo la perspectiva feminista.

También quiero compartirles que, en mi cátedra, la cual en sí lleva mi nombre: Cátedra Internacional Itinerante Marcela Lagarde y de los Ríos, tenemos un proyecto importante que aún no ha sido aprobado por las instancias académicas de los Estados Unidos, pero está en proceso, y desde hace un tiempo hemos pensado en hacer un análisis de género transfronterizo sobre la violencia feminicida en los dos lados de la frontera. Todo eso va siendo parte de nuestro bagaje feminista.

Referente a la otra pregunta, sostener la mentoría es muy complejo, una opción es como lo he hecho toda la mañana; fortaleciendo a nuestras instituciones públicas, como instituciones de conocimiento, como científicas, laicas, de pensamiento autónomo y libre, todo esto, para sostener la mentoría libre. Por otro lado, he de decirles que la precariedad no me es ajena, la he vivido muchas veces, precisamente por no tener un tiempo completo, me jubilé de la UNAM siendo profesora de asignatura, donde recibía el pago por dos horas clase.

Como les decía, exigir en las aulas, en las administraciones, en las instancias de las universidades públicas que se integre la perspectiva feminista en los planes de estudio, en los presupuestos y en las aulas. Sería pertinente que estudien a Rita Levi-Montalcini, una extraordinaria científica que murió de cien años y cuando le preguntaban a qué debía su longevidad, respondía que, a una dieta formidable, pero sobre todo a mantener su tiempo para investigar ciencia. Es imprescindible pensar en que esto no está muy alejado de la realidad que buscaba Sor Juana Inés de la Cruz, quien buscaba la libertad de su tiempo intelectual, y pareciera que estamos hablando de la misma crítica moderna, cuando muchas no contamos con eso.

Lo que solo evidencia la ausencia de políticas de cuidados, políticas que permitan que las mujeres nos deslindemos de lo privado para poder incursionar en lo público, sin embargo, es difícil cuando lo público está mermado de precariedad.

Es terrible la precariedad. Entonces, ¿qué hacemos? Impulsar que haya presupuestos con perspectiva de género para la educación pública, presionar a la ANUIES para que ofrezca salarios dignos y decentes, exigir plazas, hacer cartas y organizar conferencias. Impulsar para avanzar, compañeras. Hay que hacer eso, que es básicamente lo que ya hacen ustedes con la Red de Ciencia Tecnología y Género.

Moderadora Alma Sánchez Olvera: En el contexto de las violencias, hay una pregunta en la que nos piden que abundemos: ¿cómo mantener la genealogía feminista en contextos de violencia feminicida?

Marcela Lagarde: Yo misma elaboré esa categoría para nombrar lo que hay ahora, el conjunto de procesos de violencia que se van articulando en la vida de las mujeres y consisten en la constante violencia de derechos humanos de niñas y mujeres; violencia presente en México, en América Latina y en el mundo entero. Cosa que reconoció la ONU en su informe donde afirman que en el mundo faltan alrededor de 300, 000, 000 de mujeres, esto hace más de diez años, imagínense cuantas faltarán ahora, dato que sacaron mediante estudios demográficos.

Dentro de este contexto creo importante mencionar que durante este año murieron varias feministas, las cuales tenía la dicha de conocer, de haber trabajado y colaborado, con un gran apoyo mutuo, con varias de ellas; con esto quiero decir que nombrarlas es una forma de sostenerlas, empoderar su trabajo y aun después de su muerte, hacer un homenaje y apoyo a sus grandes aportes.

Una fue Gisélle Halimi y Diana Russell, esta última estudiosa del feminicidio en el mundo, la cual es parte de mi genealogía. Diana fue una teórica anarquista, la cual profundizaba en el fenómeno feminicida, concepto que elaboró y yo apropié a nuestro contexto después de un arduo trabajo político y antropológico.

En fin, este es mi marco, es desde ahí que propongo y proponemos todas, porque es nuestro contexto, y seguimos haciendo genealogía gracias a que otras recogen nuestros pensamientos, gracias a que otras se suman a nuestras exigencias, manifestaciones y acciones, así como nosotras nos sumanos a otras, es como se va consolidando la cultura feminista.

Moderadora Alma Sánchez Olvera: La última pregunta, para terminar: hoy que se habla de feminismos, ¿qué es lo que articula esa mirada para ser considerada feminista?

Marcela Lagarde: El feminismo siempre ha sido de autoproclamación, autonomía, autoidentidad. Somos feministas por voluntad. Un poco con humor y seriedad, le llamo al feminismo que profeso, el cual comparto con familiares y amigas, le llamo –feminismo gourmet-, es decir, un feminismo que tiene una dimensión intelectual, jurídica, académica, laboral, pero también de placer.

Moderadora Alma Rosa Sánchez Olvera: Muchas gracias, Marcela, por compartirnos tus saberes, por contagiarnos las ganas de aprender y de profesar el feminismo gourmet. No nos resta más que agradecer tu presencia y mandarte un gran abrazo virtual.

Conferencia Magistral de cierre: Experiencia y aprendizaje de una científica en la eliminación del VPH cervicouterino

Ponente: Dra. Eva Ramón Gallegos[2]

Dra. Eva Ramón Gallegos: Hola a todos, buenas tardes y muchas gracias. Antes quiero agradecer a la maestra Leticia García Solano, a la Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera y al comité organizador, el cual está formado por académicas brillantes con un gran interés por el apoyo a las investigadoras jóvenes.

Les hablaré brevemente de mi experiencia y aprendizaje para lograr la eliminación de la infección del virus del papiloma humano cervicouterino. Actualmente estoy en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas en el campus de Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional y pertenezco al programa de maestría y doctorado en Biomedicina y Biotecnología molecular. Recientemente acabo de dejar el cargo de coordinadora, ya cumplí mi periodo y es un exceso de trabajo que no les quiero decir, pero es una experiencia también muy bonita, así que ya solamente estoy como profesora investigadora en estos programas.

Quiero hablarles de mis estímulos por el campo de la ciencia, creo que no debe ser muy diferente a lo que tenemos todas las mujeres del área. Mi motivación, al igual que la de muchos, empieza en la infancia, la mía, con mi padre que era apicultor, me encantaba acompañarlo, veía que él alimentaba las larvas con jalea real para poner las reinas, era un proceso maravilloso para mí, entre todas las cajas llegaban a tener más de mil colmenas; mi padre vendía la miel y la exportaba. También siempre andaba pegada a mi abuela; la familia de mi papá siempre tuvo tienda de abarrotes y en esos tiempos se preparaban la sosa y varias cosas.

[2] Licenciada Química-farmacéutica-bióloga de la Universidad Veracruzana, maestra en Ciencias de citopatología y doctora en Ciencias químico-biológicas. En el 2001 se incorpora como profesora investigadora de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Ha impartido sinnúmero de conferencias a nivel nacional e internacional; autora de dos libros publicados, seis capítulos en libros internacionales y 53 publicaciones en revistas indexadas; seis solicitudes de patentes, dos patentes ya otorgadas. Ha dirigido 32 tesis de licenciatura, 42 de maestría y 17 de doctorado. El 2018 fue distinguida con la medalla Hermila Galindo por sus avances para el desarrollo de tratamientos no invasivos para la erradicación del cáncer cervicouterino.

Después me encantó cuando vi que los biólogos de la UNAM llegaban a mi casa a ver lo que hacía mi papá. Mi mamá es ama de casa y comerciante con un gran sentido social, creo que me hacía ver muchas carencias que había alrededor.

Posteriormente en el CBTis tuve tres profesoras: una bióloga, la Dra. María Dolores Paulin de la Torre que afortunadamente llegó a Oaxaca, yo soy de Oaxaca, la doctora llegó porque su papá padecía de la presión alta; pero para nosotros fue una fortuna tenerla como profesora, una profesora excelente, ella nos abrió al mundo de la biología y bueno, quedé maravillada; también recuerdo a dos técnicas de laboratorio, que en paz descansen, María Teresa del Carmen Orozco Ibarra y Áurea Ramos Parra.

De la Universidad Veracruzana, está mi amigo el Dr. Antonio Franyutti, él me hablaba de las maestrías y de los doctorados. Posteriormente la Dra. Elizabeth Martínez Galero y yo migramos a la ciudad de México porque nos enteramos de que había becas y así fue como llegué al posgrado. Creo que gran parte de lo que soy se lo debo a mis mentoras, obviamente a mis padres, a mis mentoras como la Dra. Aura Judith Pérez Zapata, que en paz descanse y a la Dra. Irma Deleón Rodríguez, ellas fundaron en el Departamento de Morfología de la Escuela Nacional de Ciencias Tecnológicas, ambas trabajaban en temas ambientales, de histología y patología. Cuando les dije que quería trabajar con el cáncer, me lo permitieron, me aceptaron. Tuve otros mentores más, el Dr. Francisco Jesús Arenas Huertero que trabajaba en ese tiempo en el Instituto Nacional de Cancerología y el Dr. Alfredo Cruz quien fue mi codirector de tesis del doctorado, me escuchó y prestó un enlace para presentar todos mis trabajos de la terapia.

Por otra parte, siempre me gusta exponer, qué habilidades necesito desarrollar, para hacer ciencia, considero que lo primero que necesitamos es **la pasión y el gusto por aprender cada día**, una vez me dijo mi mamá “oye, hija y tú nunca vas a dejar de estudiar” me visitó y me vio leyendo sábado y domingo, en la mañana y decía ¿cuándo vas a dejar de estudiar? ya terminaste la carrera y le digo “no mami, nosotros siempre tenemos que estar estudiando, pero lo hacemos con gusto y pasión” es lo que debemos tener primero.

Ser observador, a veces queremos a fuerza meter la ciencia en un zapato y que se ajuste a lo que creemos que es nuestra hipótesis, pero hay que ser un poco observador, posiblemente no encuentras lo que buscas, pero quizá descubras algo más interesante.

Otra habilidad es la de **Ser perseverante. Estudiar en los lugares adecuados. Dedicación al estudio del tema de interés. Proponerse un objetivo y no dejarlo,** así te digan eso no sirve de nada. Con una alumna nos pasó, obtuvimos un anticuerpo para el diagnóstico del VPH y un profesor le dijo que no iba a encontrar nada porque era un disacárido; y le comenté "viene alguien y te dice algo y enseguida ya desconfías, tú tienes que seguir adelante", obviamente con antecedentes científicos. Como dije proponerse un objetivo y no dejarlo, pase lo que pase.

Además de lo anterior es importante **Tener paciencia. Tolerancia a la frustración.** Creo que la mayoría de los experimentos no salen en el primer intento, pero cuando salen es lo máximo. **Resolver problemas todos los días,** por ejemplo, cuando me puse la meta de que venía a hacer la maestría en citopatología, porque nada más quería diagnosticar el cáncer y regresarme a mi ciudad al laboratorio que me pondría mi papá, pensaba que con ello iba a ser muy feliz; pero en el camino me di cuenta de que había otras cosas. Cuando salí empecé a trabajar en un laboratorio de análisis clínicos y me daba unas aburridas que para qué les cuento, los investigadores somos un poco como hijos de la mala vida porque tenemos que resolver problemas todos los días.

También es necesario **trabajar en equipo**, no sentirse la super heroína y que las puedo todas porque no es cierto, de todos necesitamos. Ahorita estoy en la etapa de superar o **sobreponerse a las barreras** y bueno hasta ahí voy, tampoco sabía que iba a ser investigadora, mis profesoras me dijeron cuando me invitaron al doctorado, "usted tiene perfil de investigadora porque le busca la manera de resolver los problemas y sigue adelante".

Como les digo, a veces uno ni sabe que va a ser, que te vas a dedicar a eso y este es el recorrido personal que tuve: en 1994 inicié mi maestría, con mi trabajo quería ver qué pasaba con la terapia fotodinámica para las células de cáncer cervicouterino (CaCU); en el 97 entré al doctorado, estaba un poco desesperada y si se dan cuenta lo hice en tres años y dije “por qué me tengo que llevar cuatro, si ya cumplí con todo”. En tres años, en el 2001 empecé e hice el doctorado trabajando, también es algo que le digo a veces a los chicos y eso por voluntad y por conciencia. Cuando entró la abeja africana, el negocio de mi papá se vino para abajo, yo ya no tendría mi tarjeta adicional ni podría comprar y gastar lo que quisiera; incluso cuando salí de la licenciatura me dijeron: “hija, cómo está la situación te tienes que poner a trabajar porque están tus otros tres hermanos” … y yo así…pero ¿cómo? ¿por qué? y fue cuando me enteré y les dije déjenme ir a hacer el examen a ver si me quedo en la maestría y así fue como logré mi independencia.

Después saliendo de la maestría me di cuenta de que no tenía trabajo y me dije no me va a pasar eso en el doctorado, entonces vi una convocatoria para ser jefe de un laboratorio, concursé y me quedé, creo que casi entré el 98 y de ahí me fui en el 2001; aprendí muchísimas cosas, pero todo el mundo me decía “si entras a trabajar ya no vas a hacer nada” y no es cierto, si te pones metas y tú mismo te respetas y sigues esta disciplina claro que lo puedes hacer. Entonces trabajaba 8 horas, a las 4 de la tarde o me subía a trabajar a mi laboratorio en mi tesis o me iba al CINVESTAV y todavía tenía mi novio, que ahora es mi esposo, pero no lo veía todos los días, programábamos qué días nos íbamos a ver. Todo se puede porque también es importante ser una persona integral.

De aquí mis maestras me dijeron “entre al doctorado y la vamos a contratar” y lo hice, pero nunca me contrataron, luego me dijeron que hiciera el examen del doctorado “y la vamos a contratar” y nunca aparecieron plazas, entonces me fui, dije no me puedo quedar aquí ya que era jefe, ya no iba a crecer, no había posibilidades, era un área de espectroscopia donde se daba el servicio y se acabó, no podía hacer investigación. Me fui a una universidad privada, pero ya había iniciado mi postulación al SNI, en el 2001 me aceptaron.

Ya en el 2003, regresé al Politécnico, me había ido enojada y regresé muy contenta, aunque en la universidad privada ganaba al mes 14000 pesos libres, me vine al poli a ganar 9000 pesos, o sea menos, pero dije voy a hacer lo que me gusta. Todo el mundo “pero ¿cómo? ¿cómo se te ocurre dejar un sueldo así? y les digo “es que ahí no hago investigación, soy administradora, tengo que andar todos los días muy arregladita, muy bonita y estar escuchando a la gente” pero no es mi perfil, mi perfil es estar en el laboratorio y así fue una de las decisiones difíciles. Me dije “voy a ganar menos, pero voy a hacer lo que me gusta”, yo misma me consolaba, pero creo que ha valido la pena apostar.

Después en el 2003, con la médica María Teresa López, realicé una investigación, para su tesis de maestría, encontramos que se eliminaba el VPH en los ensayos in vitro en las células, posteriormente presenté un proyecto, al CONACYT para investigadores jóvenes y ahí hicimos las primeras pruebas en ratones, en esos años ya habíamos encontrado cuántas veces se tenía que irradiar, qué concentraciones y además se eliminaba el virus. Fue hasta el 2010 que tuve la oportunidad; en este periodo postulé en muchos lugares mi proyecto, en fundaciones, al mismo CONACYT y no salió aprobado, incluso llegaron a decir en el CONACYT que eso no era importante, pero ya había concursado por el gobierno del D. F., ahí ya me habían aprobado dos proyectos, ellos tenían mucho contacto con el CONACYT y el Consejo les dijo que sobraban 107 millones de pesos para una convocatoria que se llamaba FORDECYT y que nadie había concursado … ya no les quiero contar más y más, pero en una semana ya tenía el proyecto. Algo bueno fue que cada vez lo iba revisando y mejorando, entonces lo metí y lo aprobaron, no me dieron mucho, fueron dos millones y medio de pesos, para un proyecto tan grande, no es mucho; lo empecé en el 2010 y vean hasta cuándo ya empezamos a tener resultados en el 2015, pero hasta el 2019 se trataron las últimas mujeres. En todo ese camino fui haciendo, publicaciones, capítulos, libros, conferencias, congresos, patentes, formación de recursos humanos.

Eso es un poco de lo que quiero contarles, un poco de mi vida porque no es relatarles todo, más bien me interesa hablarles acerca de mi proyecto. El VPH es la enfermedad de transmisión sexual más frecuente, por lo menos en EE. UU, así lo reporta la CDC. Es un virus de doble cadena, hay alrededor de 200 tipos y 40 son los que infectan las mucosas, se pueden encontrar en el prepucio o en el cérvix, la orofaringe e incluso en las de bajo riesgo están en la piel, expuestas, ¿qué es lo que pasa? que el virus llega a infectar hasta las células basales y puede hacer dos cosas: permanecer en el piso mal o sea fuera del núcleo o dentro de él y si ese piso mal empieza a reproducirse las partículas virales se extienden.

La CDC indicó que hay 79 millones de personas infectadas por algún tipo del virus, la prevalencia es del 5 al 15% en las mujeres y del 1 al 3% en los varones, en las mujeres es una predisposición para el cáncer, en los varones no necesariamente. Se considera que el punto uno por ciento de los varones que tengan una infección por VPH van a evolucionar al cáncer de pene. La CDC recomienda la vacuna contra el VPH en las niñas y los niños de 11 a 12 años y recientemente la vacuna nonavalente aprobada por la FDA ya se puede aplicar para mujeres hasta de 45 años.

Los tipos más frecuentes de virus son de 16 y 18 y estos se han encontrado en el 70% de todos los tipos de cáncer, no crean que provoca que el 70% de las personas lo tengan, sino de todos los tumores que han estudiado, en el 70% están presentes estos dos tipos, pero en el 90% están presentes estos más todos los demás, los de alto riesgo; y entre el 80 y 90% en las lesiones precursoras cancerosas.

Pero para el carcinoma cervicouterino hay otros factores más que lo pueden estar provocando, nuestras propias mutaciones que traemos en el p53, se ha demostrado otros factores asociados como fumar, el humo de cigarro trae alrededor de 200 carcinógenos, solamente por fumar algunas mujeres ya tienen lesión de bajo grado; para que vean el nivel de contaminación y carcinogénesis que tiene el humo del cigarro. La alimentación inadecuada, anticonceptivos, múltiples parejas sexuales o que la pareja de esa persona tenga múltiples parejas también, el inicio de la vida sexual a temprana edad, por infecciones bacterianas, inmunosupresión.

Por la presencia del virus en el 90% del carcinoma cervicouterino invasor y el 80% de las lesiones de bajo y alto grado, el carcinoma, no tarda en aparecer entre 9 y 20 años no es tan rápido, por ejemplo aquí se tiene una célula iniciada, hay lesiones precancerosas como lesiones de distancia leve, moderada, severa en una anterior terminología, recientemente a la displasia leve se ha quedado como una displasia intraepitelial cervical de bajo grado, y moderada y severa y carcinoma in situ como de alto grado estas se manejan como neoplasia epitelial cervical de grado 2 y grado 3, depende de la terminología pero lo que quiero decirles es que tenemos suficientes años para que pueda ser evitado el desarrollo del cáncer, a estas alturas no debería de ser un problema.

La infección por el VPH en la historia natural es que en la mayoría de las mujeres pasan por una infección transitoria y entre los 6 y 24 meses se revierte la infección, entonces el cuello uterino queda nuevamente normal, podemos decir. Puede ocurrir reinfección, por ejemplo, y de ahí un pequeño porcentaje, aquí cuando digo la mayoría por ejemplo en las adolescentes hasta el 98% se revierte, pero ya en las mujeres de más de 25 años ya no, solo disminuye alrededor del 70 o el 80% y una minoría va a permanecer con la infección, la que no revierta esa infección va a pasar por algo que se llama infección persistente del virus.

Cuando una mujer tiene un estudio positivo de VPH se debe de esperar un año y medio para saber si se va a revertir la infección, ya que si es persistente puede dar lugar a una lesión de bajo grado y se ha visto que estas lesiones se revierten en el 91%, en las adolescentes, mientras que en las mujeres de 25 años del 55 al 70% solamente; las que no se revierten a un tejido normal evolucionan a una lesión de alto grado, pero también pueden pasar de una infección persistente a tener una lesión de alto grado. Ahora, lo que antes era una displasia leve se considera como una lesión de bajo grado y lo que era displasia moderada y severa se considera como de alto grado o NIC 2 y 3, en estos casos el 70% de las adolescentes, lo revierten y del 40 al 47% las que tienen más de 25 años, pero del 30 al 50% de las mujeres con lesiones de alto grado con un tratamiento ineficiente pueden evolucionar a un carcinoma invasor.

En cuanto a la prevalencia o por qué se da, el doctor Mauricio Salcedo, del Centro Médico Nacional Siglo XXI, ha hecho muchísimos estudios relacionados con el virus, en uno de ellos investigó los casos de 8706 mujeres que aunque habían sido diagnosticadas con Papanicolau normal tenían algún tipo de virus de VPH, por eso es peligroso cuando nos quedamos nada más con el Papanicolau y la colposcopía que es lo que marca la norma; el doctor y su equipo llegaron a la conclusión de que el 15% de los Papanicolau que se dan como negativos tienen algún tipo de virus del papiloma. Este trabajo fue en el 2012; en el 2019 Kai Chan indicó que el 12% de los Papanicolau negativos son positivos a VPH. ¿Qué es lo que puede estar pasando? que el virus no se detecta y llega a ser una persistencia por eso pareciera que de momento una mujer aparece ya con lesión de alto grado, pero más bien no sabía que tenía el VPH.

De los tratamientos convencionales a las lesiones de bajo grado es que las mujeres tienen una autoremisión por eso se deben quedar en observación, según la norma oficial de la Secretaría de Salud, en menores de 25 años; las mujeres de 25 a 40 años también se quedan en observación, pero se les da un seguimiento más frecuente, cada seis meses. En nuestro proyecto tenemos mujeres que han estado así 10 años o 20 años. Ahí es donde nosotros queremos incidir porque para las lesiones de alto grado o NIC 2 o 3 que también se les llama “Ca in situ” existe la microcirugía, electro cauterización, vaporización láser, cirugía; en cambio, sin tratamiento o con un tratamiento ineficiente evoluciona a carcinoma invasor del 30 al 50% de las lesiones de alto grado.

Cuando era estudiante de maestría me dice mi maestra “este es el tema de tesis y tú lo desarrollas” pero trabajaban con cuestiones ambientales que no me gustaban, en algún momento tuve un enfrentamiento con la maestra porque dijo “tiene que hacer eso para que salga rápido” le respondí “sí quiero salir rápido, pero hacer lo que a mí me gusta” ella trabajaba con porfirinas y me puso un ultimátum que trabajaba eso o casi me iba, me angustié mucho, no sabía qué hacer. Me fui a la biblioteca de medicina de la UNAM, en esos tiempos no era como hoy que entras al *Google* o a algún buscador, aunque la universidad estaba súper avanzada solo tenía

una computadora que hacía una búsqueda por palabras clave. Cuando me tocó el turno dije “mi palabra clave es cáncer” y me dice el bibliotecario “pero, cáncer es muy grande, dame otra palabra” y le dije “porfirinas” porque mi maestra trabaja con porfirinas” y salió el tema de la terapia fotodinámica, cuando dije que “esto sí me gusta porque mi maestra me va a entender, es de su área. De regreso me venía comiendo en el camión los *papers* que había sacado. Resulta que la terapia fotodinámica pertenece a un grupo que se llaman fototerapias, esta no es más que la luz usada para tratar alguna enfermedad.

Es nombrada desde los Papiros de Ebers desde 1550 a. C. por ejemplo los egipcios usaban el Ammi Majus que es una planta que la maceraban y curaban la tuberculosis de piel; también en la India en la Atharva-Veda la usaban, al igual que los chinos. A principios de 1900 el Dr. Oscar Rabb y el Dr. Hermann Von Tappeiner, descubrieron los componentes básicos de la terapia, hay fotografías de 1903-1904 que muestran a un paciente de carcinoma basocelular que se había tratado con esta terapia, otro caso es de 1904 de otra paciente con el mismo tipo de cáncer basocelular.

Posteriormente, quien posicionó la terapia fue el Dr. Thomas Dourherty del Roswell Park Center Institute, fue la primera persona que trató a muchos pacientes, a 113 que tenían lesiones cutáneas malignas y de eso vio una respuesta completa o parcial en 111 de ellos, usando derivado de hematoporfinírico (HpD), de ahí empezó a probar en otras patologías y tuvo muchísimos resultados, por ejemplo, presencié un caso de la enfermedad de Bowen, un carcinoma basocelular de alta penetrancia, cuya única forma de eliminarlo es cortar la extremidad de la persona, y con la terapia se curaba; lo que me llamó más la atención fueron las verrugas de origen vírico que también se eliminan. Dije “puede servir para el carcinoma cervicouterino”, la fototerapia es una tecnología médica que usa láseres para activar fármacos fotosensibles para tratar el cáncer y otras enfermedades por un medio no quirúrgico y de mínima invasividad usa un fotosensibilizador que se administra al paciente, después se irradia con la luz y se espera se generan especies reactivas de oxígeno y de esa manera se mueren las células.

El fotosensibilizador en estado basal absorbe la luz, alcanza diferentes niveles de excitación y posteriormente se desexcita, puede ser por conversión interna generando calor, puede ser generando luz como la fluorescencia, pero lo más importante es el cruce intersistema porque se generan estados tripletes de las moléculas, en donde hay un cambio del espín y hay una transferencia de energía al oxígeno molecular y se convierte en oxígeno singlete y ocurre la reacción tipo 2, puede haber una transferencia de carga que cualquier molécula la acepta y ocurre la reacción tipo 1 o la reacción tipo 3. También puede haber otros decaimientos con luz como es la fosforescencia y la luminiscencia, la terapia dinámica tiene dos aplicaciones como foto diagnóstico y como tratamiento.

Cuando es por foto diagnóstico, por ejemplo, tenemos una lesión de cáncer de vejiga, se le da a tomar al paciente ácido delta aminolevulínico, un precursor de un fotosensibilizador, se forma la proteína 9, irradian con luz azul y pueden delimitar perfectamente los oncólogos, los cirujanos dónde están los límites del tumor. Esto ya lo están haciendo aquí en el ABC para el glioblastoma y cuando es terapia fotodinámica como tratamiento, se administra, se excita, para el diagnóstico se usa luz azul y para el tratamiento se usa luz roja y en el tratamiento se lleva a la muerte celular, aquí se favorece más la fluorescencia que la generación de estos dos tripletes y con la luz roja se favorecen más los estados tripletes que son los que van a llevar a la muerte celular.

Existen ya muchos dispositivos, incluso se puede usar desde la radiación solar como lo hicieron los egipcios y hay algunas propuestas actuales también, la idea es que el paciente vaya, le pongan un fotosensibilizador y se pueda ir a su casa, como ya se acumuló, simplemente con la luz del sol, es posible la reducción de las lesiones; se pueden usar lámparas incandescentes, lámparas de arco de mercurio, láseres, leds y dar aplicación superficial, intersticial; para el esófago de Barrett se introducen tubos intracavitaria, transcorneal, nasofaríngeo e incluso cervical.

Se prefiere la luz roja de 630 a 650 porque es la que penetra en mayor estrés en las capas de la piel, primero está la epidermis, la dermis y la luz roja puede llegar en el 100% de uno o dos milímetros; en un 80% en hasta 3.5 milímetros, pero en lesiones superficiales.

Los fotosensibilizadores son estructuras de doble enlace conjugados y se puede usar el fotosensibilizador, la desventaja es que los pacientes no pueden salir a la luz del sol de 4 a 6 semanas porque se acumula en la epidermis. El Dr. Kennedy, en 1990, propuso usar el ácido delta aminolevulínico porque se dio cuenta de que las células cancerosas tenían disminuida la ferroquelatasa que es la que introduce el fierro en la protoporfirina 9 para que se convierta en hemo y esta forma parte constitutiva de las catalasas hemoglobina y citocromos, entonces las cancerosas están alteradas a niveles de enzima y en lugar de que se acumule el hemo se acumula un precursor anterior que es la protoporfirina 9. Me pareció maravilloso, porque dije “si esto lo podemos aplicar en algún momento en las mujeres en México, tenemos luz todo el año”, por esta razón todos mis trabajos desde el inicio los enfoqué a usar mejor el ácido delta aminolevulínico.

Este fue nuestro primer trabajo, la verdad súper pobre, digo en las condiciones en las que trabajamos, pero siempre, como les digo, cuando se quiere se puede. En otros casos fue exponer diferentes líneas celulares de cáncer cervicouterino, las HeLa’s de una mujer afroamericana, en las células CaLo de una mujer mexicana la NHCE las obtuvo el doctor Beni Vice de la UNAM, él las había donado a la Dra. Rosalba Aliacán y luego me las dieron a mí, hice cultivo primario de cérvix y vi si cuando las exponía a diferentes concentraciones del ácido delta aminolevulínico qué tanto se acumulaba la proteína 9 y pudimos ver que en HeLa hay un pico bastante importante y en CaLo de la misma manera en la mujer mexicana, me dio mucha alegría porque dije “¡quizá algún día en las mujeres mexicanas, se podría aplicar!”. Hay una regla para que funcione la terapia: las células cancerosas deben acumular por lo menos unas dos veces más a la concentración basal del tejido, y nosotros encontramos que Hela se acumulaba 5 veces y que CaLo 8 veces con respecto a su concentración basal.

Ya con estos resultados, no había láseres, también esa es otra historia para que yo aplicara, por eso aquí me quedé nada más y ver si me podría servir como hipótesis. Mi maestra estaba muy contenta porque este artículo nos lo pidieron de varias partes del mundo y decían “sí les interesó”. Posteriormente cuando me aceptaron mi proyecto del CONACYT seguía sin tener el láser porque no podía comprarlo se salía del presupuesto por la cantidad que me dieron. Mientras tanto, en el IPN estaba recién creado nuestro programa de maestría y doctorado en biomedicina y biotecnología molecular y nos comentan que el Instituto Conde de Valenciana querían que hiciéramos un recorrido porque nos querían mandar estudiantes y hacer colaboración; la coordinadora, la Dra. Marisabel Baeza preguntó “quién me puede acompañar” y fui yo, así que en ese recorrido veo un láser, en el Instituto lo estaban usando para la terapia fotodinámica para la degeneración macular y les digo “¿de qué año es este láser” ¿quién lo coordina? es el Dr. Graue, hermano del rector de la UNAM, entonces fui y le dije “doctor, ¿usted es el responsable de ese láser? mire andaba buscando uno, lo convencí, pero me dijo “mira, no puedes utilizar el láser porque lo usamos en los ojos de los pacientes, pero, voy a lograr que la empresa te preste uno igual” y gracias a eso pude continuar con mi investigación. No tenía estudiantes, tenía que andar poniendo créditos así de que “vengan a trabajar conmigo” y llegaron dos niñas, dos niñas de La Salle, excelentes, Viviana y Blanca, después se integró una alumna de maestría Luciana Solano.

Mi equipo y yo seguimos con la investigación implantamos células HeLa en la pierna del ratoncito, generamos un tumor y después lo irradiamos, encontramos aquí lo que ya habíamos visto en 250 que el tumor se extendía, desaparecía en algunos casos, pero estadísticamente no había mucho control así que decidí decir que no había disminución, pero en 150 jules por cm2 sí encontramos hasta un 52% de disminución, entonces los patólogos como el Dr. Snchneider y otros dos alumnos del patólogo también, tres patólogos determinaron que el 98%, cuando retiramos este tumorcito después de seguir radiado el 98% de las células estaban muertas y después aplicamos túnel y pudimos ver apoptosis, este trabajo fue publicado en el 2005.

Aunque tuve que dedicarme a hacer otro tipo de proyectos más modernos, para poder obtener recursos, pero nunca dejé de seguir avanzando en mi proyecto, aunque sea de poquito y ya en el 2010 o un poquito más, en el 2013, en el INMEGEM me invitaron para hacer un capítulo de un libro que ellos sacaron de todos los tratamientos que había y de antecedentes importantes científicos del carcinoma cervicouterino, me puse a ver qué había pasado desde entonces. De todas maneras, aunque mi artículo fue uno de los primeros que demostraba que en células de CaCu's se acumulaba PP9, me empecé a entristecer dije "¡ay todo el mundo me está ganando porque están citando el artículo! y lo están usando y yo no puedo avanzar" pero después dije "bueno, uno tiene su propio conocimiento" así que me relajé y vi que, por ejemplo, con el ala PP9 ya habían tenido buenos resultados en lesiones de bajo grado en NIC 1, en NIC 2, en NIC 3 incluso y en VPH ya habían tenido algunos, pero eran poquitos pacientes, tres, cuatro, cinco, diez máximo, pero ya dejaba ver.

Entonces, ¿Por qué sería importante incluir la Terapia Foto Dinámica como una terapia, la infección del Virus del Papiloma Humano y lesiones de bajo grado?, como ya les había dicho, según la norma, a las lesiones de bajo grado no se les debe de hacer nada, se tienen que quedar en observación, pero ¿por qué sería importante en México y más para las mujeres jóvenes? Bueno:

Primero porque ya sabemos que el virus del Papiloma es el agente causa de las lesiones premalignas que cuando progresan pueden dar carcinoma cervicouterino, este bimodal se da en las décadas de los 30 y 40 años, cuando la mujer está en edad reproductiva.

Por otra parte, nosotros encontramos que la frecuencia de la infección de las mujeres en México es de 37.2%, aunque se manejan en la estadística al 10%, ahí nos enfrentamos a otro reto porque hice un cálculo de muestra considerando que en el mundo y en México el 10% de las mujeres de población abierta están infectadas por algún tipo de virus, entonces dije tengo que muestrear, mil mujeres en población abierta para que tenga cien, el número de zonas requerido.

Convoqué a la población y firmé un consentimiento informado a todas las mujeres que asistieron, el compromiso fue que, si salían con virus, o con lesión o con las dos las íbamos a tratar gratis.

Cuando empiezan a salir los resultados, de las casi mil mujeres que muestreamos, 448 dieron positivo, bueno 372 positivas y otras combinadas con lesión; pero no era el número de mujeres que esperábamos, casi fueron cuatro veces más. Aunque tienen que ver las estadísticas, fue por mi falta de experiencia no debí de haber firmado un documento tan comprometedor. Le escribí una carta al director del CONACYT, y le reseñaba mis hallazgos: “según las estadísticas, nada más iba a encontrar cien mujeres y encontré más de cuatrocientas, incluidas las que ya tenían lesiones, así que necesitaba quinientos mil pesos más para terminar el proyecto.”

Me dijo el director del CONACYT: “Sabe que, nunca nadie ha pedido apoyo, pero usted solicítelo, y a ver que dice el Comité.” Afortunadamente me lo aceptaron, me dieron quinientos mil pesos más, en lugar de entregar el informe final, me dieron quinientos mil pesos más con lo que terminé el proyecto. Por eso destaco la frecuencia, no es del 10%, nosotros encontramos que eran 37.2%. El otro motivo que, el carcinoma cervicouterino es la segunda causa de muerte en las mujeres mexicanas.

La PDT es mínimamente invasiva y no extirpa la lesión. Es un tratamiento conservador, lo que puede ser especialmente atractivo para las mujeres jóvenes que deseen preservar la fertilidad, o sea, no corta, no mutila, porque se ha visto que las terapias convencionales pueden provocar: hemorragias, endometriosis reducción de estructura del canal, cambio en la estructura anatómica, pérdida de funcionalidad, problemas obstétricos, por ejemplo, hay un mayor problema para concebir y un aumento de abortos espontáneos, así como del nivel de mortalidad perinatal, además del impedimento del parto normal. Todo eso se podría corregir si se elimina una infección, porque el detalle es que se le dice a la mujer que permanecerá en observación y ¿eso qué significa? que venga dentro de seis meses, y si tiene una lesión de alto grado, entonces le hacen un tratamiento, es ahí donde la mujer entra en angustia.

Así que el objetivo de nuestro proyecto fue determinar la eficiencia de la Terapia Fotodinámica en pacientes con diagnóstico de Lesión de Bajo Grado/NIC 1 y/o infectadas por el Virus del Papiloma Humano, que asistieran a las sedes de Sihuapan, Veracruz, Tuxtepec, Oaxaca y la Ciudad de México.

¿Por qué me fui hacia el sur? Porque entiendo casi no hay investigación y además quise irme a las comunidades más pobres porque se les iba a hacer el Papanicolaou, la Colposcopia, todos los estudios gratis y dije: “bueno en una ciudad finalmente hay más información y más acceso” además era un requisito del proyecto que consiguiéramos tres cartas de presidentes municipales en donde dijeran: “lo que la doctora tiene en el laboratorio, a mí me sirve para resolver un problema en mi comunidad”. La idea era poder ayudarlos, estaba muy bonita esa convocatoria, después, se desvirtuó un poco. Se hizo un estudio de seguimiento, metacéntrico y con diagnósticos realizados a ciego. Por un lado, teníamos a una estudiante de doctorado, la doctora Elizabeth Maldonado, que hacía las PCRS; para BPH la doctora Alejandra Martínez en el Hospital México España que realizaba las capturas de híbridos; en el Centro Médico estaba la doctora Alejandra Moreno que hacía la patología; en Acapulco Gurrero, en el instituto de Cancerología la doctora Marta llevaba a cabo las citologías y los medios en cada sede, donde los ginecólogos realizaban la colposcopia y tomaban las muestras.

Los criterios de inclusión de la muestra fueron: Mujeres con diagnóstico clínico de lesión de alto y bajo grado, estuvieran o no infectadas con virus; mujeres que no hubieran tenido alguna intervención quirúrgica, esto es para que después no me fueran a decir: “es que tardó en responder el electro” la electrocirugía, por ejemplo, debían ser mujeres que nunca se hubieran tratado. Mujeres de 25 a 40 años, porque también si hubiésemos incluido a menores de 25 me iban a decir: “las adolescentes lo revienten casi en el 98%”. En la ciudad de México aumentamos la edad de 25 a 50 años; mujeres que aceptaran participar en el estudio, firmaron el consentimiento informado y contestaron una encuesta. Los estudios que se les hicieron fueron: la citología de Papanicolaou, colposcopia por dos métodos, histopatología, PCR, determinación de VPH por PCR secuenciación y Captura de Híbridos.

El periodo de muestreo fue durante doce meses, cada tres meses y la muestra fue de 990 mujeres entre los tres estados, se seleccionaron 500, algunas … creo que nada más fueron por los estudios y al final ya no se animaron a entrar al proyecto, una de las razones puede ser los resultados que mostrábamos, porque si bien en estos tiempos ya hay antecedentes de estudios con mujeres, antes les enseñaba los que habíamos obtenidos de los ratones, ¿se imaginan ustedes? decir “funciona en los ratones y funciona en cultivo”, pero entonces muchas decían, “no, mejor no entro”. Se expusieron las pacientes al ALA por cuatro horas y se irradió a 200 *Jules*, por el tiempo necesario.

Se pone el ALA en un gel, se espera un tiempo a que florezca para irradiar con este láser y posteriormente al tercer día se desprende un epitelio, las mujeres también tenemos como lunares en el cérvix, a los seis meses, la paciente elimina la parte blanca que se considera infección por VPH.

El primer trabajo que publicamos fue, la revista JCVR, la más prestigiada del área de Fotónica, lo que publicamos fueron los resultados que encontramos en las mujeres de Veracruz, en donde irradiamos tres veces, una curva de 48 horas y encontramos que desde los tres meses el porcentaje de pacientes infectadas disminuía hasta el 85%, o sea el 85% quedó con respuestas completas.

Posteriormente en el estado de Oaxaca, aunque fue más complicado trabajar en el Hospital General de Oaxaca, porque no podían ir las enfermeras. Estaba planeado que nosotros irradiáramos tres días, lunes, miércoles y viernes; y el otro grupo entrara martes, jueves y sábados, pero me dijo el ginecólogo: “sabe que doctora, aquí no puedo hacer venir al personal sindicalizado, sobre todo a las enfermeras porque ya de por sí es una carga de trabajo ayudarlos como para que además vengan los sábados” dije “¿qué vamos a hacer si son muchas mujeres?” entonces dividimos la dosis ¡lo que hicimos fue usar al 12% e irradiar dos veces, una cada mes. Lo que aquí encontramos, fue interesante porque fue la primera vez que identificamos que todas las mujeres que tenían solo el VPH, a los 12 meses ya estaban libres del virus.

Además, encontramos que las mujeres que tenían lesión respondían el 55%; las que estaban combinadas de lesión con VPH, no tenían buena respuesta solamente del 17 %.

En la ciudad de México, lo que hicimos fue usar la misma concentración que en Oaxaca; la que había funcionado en el 12%; pero redujimos el tiempo de 1 mes a 48 horas; aquí fue donde ya vimos algo mucho mejor, porque, desde los seis meses las mujeres que solamente tenían VPH salían negativas, que tenían combinado el 64% y las que tenían solamente lesión, 57%. Si se dan cuenta la lesión es nuestro coco; ahora estamos trabajando con unas nano partículas que logren que entre el ALA a la célula, a fuerza, porque encontramos que hay unos polimorfismos de unas proteínas de resistencia a fármacos, y el receptor para que entre el ALA está disminuido precisamente en las mujeres que no están respondiendo a la terapia. También, tenía curiosidad de ¿qué pasa con el microbiota?" escogimos del microbiota patológico, a la Clamidia Trachomatis y Clamidia Albicans, encontramos que el 80% de las mujeres quedaba libre de Clamidia Trachomatis y de C. albicans; y a la Gardnerella Vaginalis y lactobacillus iners que son del microbiota normal, no les pasa nada. Esto fue lo que podemos decir un plus que tiene la terapia. Pero las pacientes que tuvieron respuestas parciales decían "doctora ayúdenos por favor", les respondí, lo que podemos hacer es volverlas a tratar. Entonces del grupo de mujeres que tenían lesión, se fueron las que no respondieron, que eran de lesión y las de lesión combinadas con VPH. Encontramos otro porcentaje de mujeres de las que habían salido positivas que, con un siguiente tratamiento, salían negativas.

Hasta el momento hemos encontrado que se eliminan; los tipos del virus del papiloma 16, 18, 31, 58, estos son de alto riesgo; 6, 81, estos son de bajo riesgo y 53, 62, 84, 89 que son de riesgo indeterminado.

Las conclusiones son: que se encontraron las condiciones adecuadas de la aplicación de la terapia en la Ciudad de México, donde no se encontró el DNA del virus en el 100% de las pacientes que lo portaban sin tener lesiones; en 64.3% en mujeres que tenían combinado el VPH con NIC 1 y en el 57.2% en mujeres que tenían … lesiones, pero no tenían VPH, esto partir de los 6 meses.

Que la aplicación de la PDT, en dos ocasiones, para erradicar el virus puede aplicarse en un intervalo de 48 a 30 horas; eso fue lo que funcionó, si ustedes recuerdan lo que encontramos en Oaxaca y en la Ciudad de México. Además, la PDT tuvo efectos sobre la C. Trachomatis y C. albicans, ya no se encontró su genoma en ninguna de las pacientes.

En otros datos, el 64% de las pacientes mencionó tener ardor durante el tratamiento y solamente el 14% requirió anestesia, pero el 100% afortunadamente mencionó haberse sentido mejor. Aunque la muestra de las mujeres a las que se les ha realizado es pequeña, deja ver que hacer un estudio clínico es bastante complicado, por ejemplo, el comité de bioética nos dijo: “le tienen que dar los resultados a las mujeres cada tres meses”, el detalle es que cuando ellas veían que a los tres meses salían negativas y a los seis también, ya no regresaban a los doce; decían: “ya estoy libre, para qué voy otra vez a que me hagan todos los estudios”. Pese a eso las conclusiones son que la Terapia Foto Dinámica tiene efectos tanto sobre el virus como sobre las Lesiones de Bajo Grado, sin embargo, para poder implementarse como una técnica de rutina se debe realizar un estudio clínico fase II y dar seguimiento a las pacientes por al menos 24 meses.

El proyecto actual es determinar la eficiencia de la terapia, pero en pacientes con lesiones intraepiteliales de bajo grado y alto grado, pero con virus del papiloma persistente, porque como lo hicimos a población abierta, no sabemos si muchas de esas mujeres … tenían el virus persistente o era transitorio porque creo que más de la mitad de las mujeres, era la primera vez en su vida que se hacían un Papanicolaou. Ahora no, ahora estamos con persistentes, es un requisito o que también hayan recibido otros tratamientos, ya no nos importa que tengan otros tratamientos, estamos tomando muestras para responder a otras preguntas de investigación, por ejemplo: ¿Cómo afecta la genética en la respuesta a la PDT? ya les comentaba ya algo de los polimorfismos, ¿Qué otros microorganismos pueden eliminar la terapia? y ¿Cómo está respondiendo el sistema inmune a la terapia?

La verdad por ser un problema grande en nuestro país, la infección del virus del papiloma, la nota se hizo demasiado grande y una forma de tener comunicación con las personas es mediante esta página (https://www.encb.ipn.mx/proyectovph/) que me abrieron en el Instituto Politécnico Nacional y los agradecimientos son principalmente para las mujeres que participaron en el proyecto por su confianza. También agradecemos al CONACYT, al Politécnico y a las instituciones colaboradoras que financiaron el proyecto, quizá ellas no compraron el material, pero el hecho de estar llamando por teléfono e invitar a las mujeres a participar fue también un esfuerzo. Ejemplo de ello es la fundación CEDIN que está en Sihuapan en Veracruz, se encargaban de traer a todas las mujeres en unas camionetas de caja, iban a un ejido y traían a las mujeres, invirtieron en gasolina, tiempo, por eso considero que todos financiaron parte del proyecto. Desde luego mi agradecimiento para las mujeres porque fueron unas valientes, a todas las instituciones y los colaboradores y un agradecimiento especial a mis alumnas de doctorado: la Dra. Elizabeth Maldonado Alvarado, la Dra. María Teresa López Cárdenas, quien continúa apoyándome; la Dra. Araceli Espinosa, Ginecóloga-colposcopista del Hospital ISSSTE de Zaragoza, quien también continúa en el proyecto y la Dra. Alejandra Moreno, quien es Patóloga del Siglo XXI. Agradezco a los ginecólogos de Oaxaca, al Dr. Ángel Laguna, Marco Antonio Amoroso, Laura Xóchitl, Rosa Alzamora, María Eugenia Melo, la Dra. Zulma Enríquez, porque fueron muy valientes al hacer investigación de este tipo, quizá al inicio con algunas dudas, pero, se involucraron perfectamente y por eso les estaré eternamente agradecida. A los rusos porque también me querían vender el láser, pero fueron valientes y vinieron a darnos el entrenamiento y a los doctores, Alfredo Cruz, uno de mis mentores y los ginecólogos que participaron en el proyecto.

A ustedes muchas gracias por su atención.

Moderadora Leticia: Dra. Eva, es un placer poder escucharla y quiero comentarle que tenemos ya muchas preguntas, ¿le parece que le vaya diciendo de tres en tres o prefiere que le dé un número más amplio de preguntas de una vez?

Dra. Eva Ramón: “Si las agrupaste, está bien de tres en tres.”

Moderadora Leticia García: “Comenzaríamos con la primera pregunta que dice: “¿En su quehacer científico se ha enfrentado a relaciones de poder en el conocimiento y reconocimiento de su trayectoria?” y relacionada con esa misma pregunta tenemos, ¿De qué manera el Instituto Politécnico Nacional acompañó su disciplina? ¿qué retos observa para la incorporación de mujeres jóvenes en el trabajo de investigación? Desde su perspectiva ¿qué necesitan las instituciones de educación superior y los centros de investigación para que la mentoría rinda frutos?

Dra. Eva Ramón: Sí, muchas gracias, con respecto a las autoridades, específicamente las de ciencias biológicas, por algo tienen su prestigio, las autoridades han estado muy comprometidas con los trabajos de investigación, por ejemplo, todo lo que uno va y les propone lo analizan y si es factible dentro de las normas, sin dudar nos apoyan, aunque sí, sí me he enfrentado a algunas situaciones de poder, pero son muy pocas y la verdad trato de ignorarlas, porque digo es temporal, los administrativos están de manera temporal en esos puestos y una es la que sigue ahí adelante. Los retos que presentan las estudiantes, en este caso, uno de ellos es la falta de apoyo que hay hacia las mujeres, principalmente, porque la mujer sigue con el cargo de ser la responsable de la maternidad, cuando debe ser compartido, aunque ha ido mejorando la situación, las estudiantes sí pueden tener esos problemas.

Moderadora Leticia García: Sí, ¿qué necesitan las instituciones superiores y los centros de investigación para que la mentoría rinda frutos?

Dra. Eva Ramón: Los frutos dependen de cómo los veas, porque una tesis de una licenciatura, una maestría, un doctorado, viene siendo un fruto; porque generas conocimiento; otro fruto son los artículos, los congresos, dependen mucho también de la proactividad de los propios estudiantes y de los investigadores, pero si se refieren a que llegue a la gente un producto que hayamos desarrollado, ahí sí nos falta mucho, por ejemplo, falta tener una oficina de transferencia tecnológica, además de que la gente que trabaja en esas oficinas sí sepa, porque seguimos con el compadrazgo. Por ejemplo, ponen a alguien para que te enseñen a hacer una empresa, pero esa persona nunca fundó una ¿qué te va a enseñar si no tuvo

experiencia? Otro ejemplo, en el Politécnico hay un departamento muy grande y me acuerdo de que fui, hace más de 10 años, la gente que estaba ahí no tenía el conocimiento, cuando les hablaba de un anticuerpo, no sabían qué era, actualmente ha ido madurando esta oficina, pero aun así faltan muchas cosas.

También falta una oficina para que te guíe como investigador, porque después necesita una entregar unos expedientes ante la Cofepris o la Secretaria de Salud y no sabemos ni como ordenarlo, no sabes cómo hacer estos expedientes, y eso nos hace falta; vincular más a las instituciones de educación superior con la industria, con las oficinas de transferencia tecnológica y con dos aparatos, también dos oficinas muy complicadas que están en el gobierno, una es la Cofepris y la otra es el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) se tarda años, más de cinco años en otorgarte una patente cuando a lo mejor ya perdió novedad o la Cofepris nunca te da citas, nunca te guía como hacerlo. Recientemente yo sí pude porque mi trabajo ya se ha dado a conocer, pero debería de ser que cualquier investigador que vaya consiga que su trabajo tenga impacto inmediato. Por ejemplo, lo que me dijo la persona que me atendió en la Cofepris me dice: “Doctora su láser debió de haber tenido tales características, pero veo que hasta ya tiene su trabajo publicado” –Sí, ya publicamos que usamos el láser, pero sabe que, nadie me dijo”-para empezar, si no te orientan, ahí comienzas a cometer errores, y esos sí son después te dicen: “es que debió de haber hecho esto”, pero no son buenos para contestarte y darte una orientación.

Creo que todavía falta establecer estos lazos para que, de manera clara dejemos de depender de esta tecnología exterior, no quiere decir que no se traigan tecnologías del exterior, pero hay gente con mucho talento en México y su tecnología se está quedando en las tesis; y de ahí de las tesis sí se digitalizó a lo mejor le sirva a alguien, sino, va a terminar en la basura. Recientemente un doctor falleció y me dio mucha tristeza ver en el pasillo los montones de tesis, dije, “él las apreciaba, por algo las conservaba y a dónde van a ir a dar”, creo que se debe tener un mecanismo para que todo el conocimiento que se obtenga en México, aunque sea chiquitito quede registrado en algún lado.

Moderadora Leticia García: “Muchísimas gracias Dra. Además, de muchas felicitaciones que tenemos en el chat, solo como ejemplo voy a leer la de la doctora Lilia Meza: “saludos a la Dra. Eva desde el 2006, la conocimos en el Congreso Ciencia Mujer 2006 y sabemos de su compromiso con la causa de las mujeres, muy motivador ver los avances de sus investigaciones”. La siguiente pregunta que le hacen es: ¿Cómo divulgar desde su experiencia el gusto e interés por la ciencia en las niñas y adolescentes? junto con esa pregunta es: “si alguna niña o joven de los estados en donde llevó a cabo su proyecto, ¿se le acercó para conocer el tipo de trabajo que usted hacía?”

Dra. Eva Ramón: “Sí, en cuanto a divulgar el interés por la ciencia, me han invitado a muchos foros, al inicio respondía e iba casi a todos, sentía como un compromiso de ir y la verdad ya no estaba haciendo nada en mi laboratorio y mis alumnos abandonados, dije no, mejor lo que siempre me ha importado más, mis estudiantes y mis proyectos; pero en uno de esos foros hablaban de las niñas, asistí y les decía a los padres que les permitan a las niñas tener juegos de ciencia; porque siempre a las niñas les regalan juegos de Barbies, de la comidita, de la planchita, cuando veo eso, no sé qué me da, también necesitamos a las científicas. Por ejemplo, yo, a mi sobrina dije “no, le voy a regalar ni una Barbie” no tiene nada de malo, pero son estereotipos, entonces le regalé un kit que se llama *Revolturas,* no tienen ustedes idea como se ha divertido mi sobrina, sí les gustan esos juegos a las niñas. Considero que hay que incidir mucho en los padres de familia que les regalen a las niñas, juegos de ciencia, porque esos juegos siempre van para los varones, cuando también pueden ser para las niñas.

Antes me llevaban las mamás a las niñas y me decían una niña quería conocer a la Dra. Eva porque su mamá habla mucho de ella, que era una doctora, jefa de un grupo, y que ella nunca había visto a una mujer jefa de un grupo, fíjense la mentalidad. Pero me causó mucha ternura una niña y le expliqué que podía hacer lo que ella quisiera en la vida, si quería ser astronauta o médica, química, lo que fuera, podía serlo. Sí me han llevado muchas niñas también he sido madrina de niñas que egresan de primaria, madrina de médicos que concluyen la licenciatura,

con ellos también he insistido en que deben interesarse más por la investigación. No sé qué tan bien he quedado con los padres, pero a las niñas les he dicho que casarse no es una prioridad en la vida, ni una obligación, considero si no se los digo, ahora, quizá nadie se los dirá. Creo que el gusto por la ciencia empieza en la casa, en la escuela y debería fomentarse mucho más, se deberían fomentar las ferias de ciencia. También hay otras actividades muy femeninas que promueven el gusto por la ciencia, por ejemplo, en el Politécnico hicieron algo para pintar las uñas a las niñas, hicieron una reacción química y ya salían con las uñas pintadas, no les quiero decir la fila de niñas que había, las agarran por el lado femenino, pero también de la ciencia, eso también les podría ayudar."

Moderadora Leticia García: Muchísimas gracias, vamos ahora también con otras preguntas, ahora nos dirigen hacia otro terreno, por que plantean: "Considerando su experiencia en patentes, ¿cuál es su opinión respecto a las facilidades para lograr la transferencia de tecnología hacia el sector público y privado?

Dra. Eva Ramón: "Con respeto a las patentes, sí tengo experiencia porque con la empresa Kener de México, que está en Toluca, habíamos logrado hacer la transferencia, aquí el detalle fue que para realizar las transferencias, las empresas quieren las patentes y estas como les decía, tardan muchos años; creo que no es tan complicado cuando te guían, en nuestro caso fue la empresa la que nos guio, porque, como era un anticuerpo teníamos que hacer un depósito del hibridoma en el ATCC para poder obtener un certificado y de esa manera el IMPI permitiera el ingreso de la patente; pero no encontramos con un obstáculo, el Politécnico fue creado por decreto por lo que no tiene acta constitutiva, por ello no le podían dar una cotización, algo increíble, eso nos llevó seis meses en resolverlo.

Finalmente, las empresas te pueden ayudar a hacer cosas que a lo mejor las instituciones por limitaciones administrativas no pueden. Además, hay que tener mucho cuidado con las patentes ya que se pueden dar como patentes de exclusividad o no exclusivas, con exclusividad quiere decir que a la empresa a la que tú le vayas a licenciar la patente solamente ella va a poder explotarla, lo que conviene es que la empresa la explote, pero también que lo hagan los autores.

Otra cosa es que nuestras instituciones no saben negociar, por ejemplo, aquí a la empresa de Kener, le pedían 80 millones de pesos, eso no puede ser ¿cómo le vas a pedir a una empresa mexicana que factura 175 millones, que te pague una patente de esa cantidad? Falta hacer eso, que mejor le des la licencia y le digas por cada peso que vendas, le das a la institución 30 centavos, de esos 30 centavos ya el autor se arregla con la institución o los autores, eso es lo que yo sé de transferencias tecnológicas, desafortunadamente aquí nos tardamos tanto, porque la empresa fue vendida a otra persona, cuando vio y dijo, "¿cuánto quiere el Politécnico? dijo –"no, sale más barato traer biotecnología de la India y de China, que pagar la nacional"- ya se cerró el negocio podemos decir y nos regresaron todo, por no saber negociar, se perdió todo, en lugar de ganar aunque sea un centavo.

Considero que hay que aprender todo esto, el IMPI, el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial, da muchos cursos, y creo que vale la pena tomarlos porque te pueden guiar para que inscribas la patente, porque también, nos tardamos mucho en escribirla y ya hay despachos que te las escriben. Yo tuve que concursar, hay concursos que te pagan las patentes, a nosotros nos costó 100 mil pesos la escritura de la patente, pero ya vi, como te van preguntando y ya las demás patentes las escribimos nosotros; nada más aprendes y tomas cursos. También, si vas a poner un negocio es algo importante, en parte el que yo quisiera dar este servicio, también es porque quiero tener independencia, ya no quiero seguir concursando, de verdad parecemos mendigos, de que vas aquí, dame 100 mil pesos… quiero tener un producto que pueda mantener las otras investigaciones, pero bueno eso cuesta muchísimo trabajo yo le he dedicado ya muchos años y aun no lo logro porque tampoco quiero que mi proyecto pierda el sentido, es algo que tengo claro porque sí se me han acercado muchas personas, pero todos con fines de lucro y también hay que cuidar eso, vayas adonde tú quieres, aunque mueras pobre, pero lo importante es que llegue a donde tenga que llegar, porque si no ya te traicionaste en el camino, quizá soy muy idealista, no sé, pero es algo que sí hay que cuidar."

Moderadora Leticia García: “Muchas gracias doctora, para ir cerrando, le voy a comentar una pregunta más ¿es posible que se pueda crear un *software* con los principios de su investigación para la aplicación de la Terapia Foto Dinámica?”

Dra. Eva Ramón: “¡Claro que sí! por ahí tengo toda la información y si alguien está interesado, que se ponga en contacto. ¿Se acuerdan cuando les explicaba la parte en donde hay un decaimiento y se libera luz, algo que observé es que durante las irradiaciones, se ve como cuando uno va bajando del avión en la Ciudad de México que vez muchas lucecitas en la oscuridad, así se suele ver el cérvix, semejante a unas lucecitas que aparecen y desaparecen, que es la florescencia, porque el efecto de la interacción de la luz con la materia no la podemos separar, ocurren todos los productos, llámese florescencia, fosforescencia, luminiscencia, estados tripletes, estados singlete todos estos existen; que se favorezcan más los tripletes que la generación de fosforescencia o fluorescencia, va a depender de ciertas condiciones, como les decía con la luz azul favoreces más la florescencia y con la luz roja favoreces más la generación de los estados tripletes, pero no se pueden separar, cuando empezábamos a irradiar, veíamos así como unas lucecitas, de tal manera que eso lo tenemos registrado en ciertos lugares del cérvix, pero ahí se quedó, o quería incluso hasta sacar algún artículo de eso, porque eso no ha sido reportado, pero no sabemos, ya no supe cómo y se quedó ahí, por eso ahorita que me dijeron me acordé y dije “sí, sí se podría” a lo mejor por lo menos ver si hay correlación con la respuesta de las mujeres, pero a lo mejor, pueden mejorar muchas cosas. Ya estamos trabajando en muchas otras, a partir de este hallazgo.”

Moderadora Leticia García: “Muchísimas gracias, Dra. Eva, por su generosidad, por compartir con nosotras y nosotros esta tarde. A nombre del comité organizador de cada una de las doctoras y maestras que lo conformamos, queremos agradecerle su tiempo y la generosidad con la que ha compartido no solamente el terreno, de su trayectoria académica científica, sino también estos elementos de su historia familiar y a reserva de que quiera hacer algún último comentario, estaríamos cerrando esta sesión."

Dra. Eva Ramón: "Muchas gracias, quiero decirles que no se desanimen, que no digan “la doctora se tardó 20 años”, considero que las nuevas generaciones tienen mejores oportunidades cada vez, tienen acceso a mucha información y no se desanimen, si quieren obtener algunos productos, lo van a lograr en menos tiempo y amen a nuestro país y a su gente. Muchas gracias, Leticia, muchas gracias a todo el comité organizador, gracias a los que estuvieron presentes por esta oportunidad y que tengan bonita tarde."

Moderadora Leticia García: "Muchas gracias, hasta aquí llegamos en esta sesión de la tarde del III Foro Nacional y II Internacional de Políticas de evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas."

EJE TEMÁTICO 1

EXPERIENCIAS DE MENTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO INTERGENERACIONAL

Presentación eje temático 1

Experiencias de mentoría[3] y acompañamiento intergeneracional

El primero de los ejes temáticos del III Foro nacional y II Internacional Política de Evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas, resulta clave en la formación y trayectoria de las mujeres que deciden hacer de la academia un proyecto de vida, se refiere a la presencia, influencia, incidencia e intervención de mentoras/mentores que configuran, orientan, asesoran, apoyan, acompañan, la trayectoria profesional de sus discípulos, aprendices, mentorados. Recuperando la exposición de la conferencia magistral de nuestra mentora, Marcela Lagarde, "…la tutoría, mentoría es una forma de cercanía entre iguales, las tutoras ayudamos, acompañamos y contribuimos en la autoestima de nuestras alumnas." Y es justo esta práctica, acercamiento, interacción de aprendizajes, lo que se observa en las distintas reflexiones que se exponen en el eje*, Experiencias de mentoría y acompañamiento intergeneracional,* con el objetivo de distinguir la relevancia del trabajo académico de mentoría en la formación de jóvenes académicas; este eje fue coordinado por Leticia García Solano y la relatoría a cargo de María de Jesús Solís Solis y Ana Guadalupe García Vega.

En este eje temático participaron ponentes nacionales e internacionales de las Universidades de Barcelona, España; Universidad Privada San Juan Bautista-Red Perú de Ciencia, Tecnología y Género, Perú; Colegio Mayor de Bolivar, Colombia; Universidad de Antioquia, Colombia; Universidad Federal do Rio Grande-RED CITEG AC, Brasil; Universidad de Oriente Yucatán, México; Facultad de Arquitectura, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM, México. Los trabajos presentados nos muestran las diversas formas de mentoría presentes en los procesos formativos de los sujetos.

[3] Una corriente hegemónica de la literatura académica ubica el origen de la mentoría en la Odisea de Homero, a través de la figura de Mentor. La idea central de la concepción romántica (y también androcéntrica) de su origen, apunta a que la mentoría como proceso relacional y formativo, encuentra sus raíces en el vínculo informal que Telémaco (hijo de Odiseo/Ulises) mantiene con el amigo de su padre: Mentor, de aquí la palabra "mentoría". Véase: Castro Bibiano Yohana y Francisco Javier Solís Mendoza, Programa de Mentoras Politécnicas para el impulso de las vocaciones científicas en estudiantes de áreas STEM.

Destaca la riqueza material y simbólica del acompañamiento, la relevancia y potencia que ha adquirido en la formación profesional el acompañamiento, dotado de un carácter que, en algunos casos, se finca desde la pedagogía feminista.

La presentación de este eje temático, se organiza en dos partes, en la primera se destacan aquellos trabajos que refieren a la experiencia personal; y en la segunda se describen las ponencias que exponen las oportunidades para el acompañamiento intergeneracional en las Instituciones de Educación Superior y las acciones afirmativas en los procesos de mentoría.

1.1. Trayectorias académicas y Experiencias Personales de la mentoría

Este apartado inicia con la reflexión "***La experiencia situada de una docente racializada en el norte global",*** ponencia que comparte Rosa Lázaro Castellanos de la Universidad de Barcelona, en ésta se destacan los aprendizajes, significados, historia situada en relación a la mentoría. La autora expone con claridad las formas de desigualdad social en las instituciones de educación superior, en las que el género es solo una variable más, enfatiza en la raza como un factor de discriminación, exclusión que opera como un principio de selección en el mercado de trabajo. A partir de su propia historia de exclusión, identifica la relevancia de las mentoras, para lograr un sitio en la universidad.

María Gabriela Castellanos Abundiz de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán, presenta la ponencia, **"El i*mpacto de la mentoría en la construcción identitaria de las académicas jóvenes*",** en la que destaca los aportes cognitivos, aprendizaje de habilidades, manejo de la voz y la corporalidad como formas de estar y desempeñarse en los espacios institucionales, todos aspectos del proceso de formación-enseñanza, aprendidos a las mentoras. Desde su experiencia, la guía de sus mentoras, le ha dado un sitio, un lugar que le permite configurar su identidad profesional. La mentoría, desde su visión hay que reconocerla como una práctica de sororidad y encuentro con la otra, donde la continuidad es generacional.

"Una experiencia de mentoría y acompañamiento en la Geografía Mexicana", *es la ponencia que presenta* María Verónica Ibarra García de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México. En su exposición se muestra con claridad el quehacer feminista de la genealogía en sus saberes, experiencias, vivencias sobre la geografía. Verónica Ibarra, nos narra los hitos que marcaron su decisión para estudiar Geografía, en su trayectoria escolar identifica que su inspiración por la disciplina en la que se formó, se debió en gran medida al observar en su maestra Gloria Haddad Jalili, tres cualidades que la convocaron a definir su profesión: una maestra que sonríe, que comparte en clase el material didáctico conformado con las imágenes de los países por los que ha viajado; y el disfrute, pasión por la enseñanza. Aspectos que se conjugaron y estuvieron presentes en su formación. La expositora reconoce como mentora en su trayectoria profesional y en su definición como geógrafa política, a la doctora Graciela Uribe, destaca los regalos que aprende de su maestra: el sentido de la justicia; la generosidad y sus saberes compartidos.

Por su parte, Laura Mariana Osorio Plascencia de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, México. En su trabajo ***"Acompañar/nos: caminos de resistencia y rebeldía en el espacio arquitectónico"*** nos muestra con su exposición, la posibilidad de pensar la arquitectura no androcéntrica, y en cambio, reconocer la presencia, conocimiento, trabajo, experiencia y voz de las mujeres. Expone, como hoy en la formación de las arquitectas prevalecen manifestaciones de rebeldía transgresión ante el carácter androcéntrico que ha dominado en esa disciplina. Destaca los procesos de construcción de pedagogías críticas que posibiliten construir relaciones docente-estudiantes en clave feminista. Laura Mariana recupera el trabajo de las académicas que generan nuevas miradas a través de sus investigaciones, en las que se reconoce la genealogía feminista, profesional y de mujeres que producen espacios habitables, lo que es clave para el desarrollo de una cultura feminista.

Betzabel López Marín del Instituto de Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México presenta el trabajo "***La sororidad como práctica pedagógica feminista en la formación de académicas en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México."*** En este trabajo es posible distinguir que los procesos de mentoría, no necesariamente resultan experiencias significativas y enriquecedoras en las trayectorias de las mentoradas, lo que Betzabel narra de su trayectoria académica como maestrante, se haya rodeado de violencia simbólica que vivió de su tutora principal en la maestría, la descalificación, humillación y desautorización de su trabajo. Lo anterior muestra, que la mentoría no necesariamente es el acompañamiento sorico de la maestra, lo que aquí se ilustra, es justo el lado amargo de la mentoría, las relaciones autoritarias maestra/alumna, violentas y de discriminación. Lo importante es justo distinguir, la capacidad de agencia de los sujetos para emanciparse, resistirse a ese dominio y buscar horizontes que le posibiliten frutos enriquecedores a su trabajo y eso es justo, lo que realiza la autora de este texto, la búsqueda de una mentoría con nuevos procedimientos, actitudes e interacciones que den la palabra a las mujeres en formación, que no sólo acompañen en el proceso de elaboración de tesis, sino además cuiden la salud mental de las y los maestrantes, visibilicen sus capacidades, pero sobre todo releven el compromiso ético, personal y profesional en el acompañamiento.

1.2. Experiencias de acompañamiento intergeneracional en las Instituciones de Educación Superior y acciones afirmativas en los procesos de mentoría

El apartado de las experiencias de acompañamiento intergeneracional en las IES y acciones afirmativas en los procesos de mentoría se abre con la reflexión de Adriana García, Alejandra Restrepo y Yessica Restrepo, en su exposición comparten la experiencia **"*Semillero de investigación: "Mujeres, género y feminismo." Trinchera-espacio de autonomía colectiva y construcción de conocimiento en la Universidad de Antioquia, Colombia"*** las autoras explican que el Semillero de investigación es un espacio para el intercambio de saberes y conocimientos, diálogos, intergeneracionales. Los semilleros son parte del Sistema Nacional de

Investigación del país, son espacios de formación científica extracurriculares, pero para el estudiantado se han constituido en un lugar para el encuentro, la exploración, el activismo y la construcción como sujetas políticas y feministas o con praxis feminista. En voz de las alumnas. “Semillero de Mujeres, Género y Feminismo, es un lugar de autonomía feminista, es nuestro cuarto propio.”

Karla Cristina Ramón Escobar y Abril Cristina Salas Góngora presentan el trabajo ***“El acompañamiento en la Universidad de Oriente: experiencias de mujeres universitarias"*** describen en su exposición la importancia de los programas institucionales de tutorías, estrategias de acompañamiento para que las estudiantas culminen sus estudios. A partir de un trabajo cualitativo, recuperan la narrativa de las estudiantas que describen las dificultades que tuvieron que sortear para permanecer y concluir sus estudios en la universidad. Las alumnas reconocen la importancia de los servicios complementarios como Tutoría, Programa de Formación Integral, Programa de Igualdad de género, coordinaciones de la licenciatura. Servicios que les han posibilitado el conocimiento e inclusión en el ámbito universitario.

***“Ninguna de nosotras camina sola: acompañamiento intergeneracional en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena, Colombia*”** es la ponencia que nos presenta Giobanna Buenahora Molina**,** su propuesta aborda, las experiencias en torno a la mentoría y acompañamiento entre mujeres en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena, los obstáculos a los que se enfrentaron varias generaciones de estudiantes al tener que aprender y generar conocimiento en un espacio académico masculinizado que negaba, en el currículo y simbólicamente, los referentes de mujeres que pudieran potenciar liderazgos femeninos. Mediante una encuesta recoge las percepciones de sus colegas universitarias, acerca de la relevancia de la mentoría, el acompañamiento en sus trayectorias, los desafíos que hay que enfrentar en el currículo vivido, ante la falta de representaciones de mujeres en el ejercicio docente y profesional.

Y nos dice "…las mujeres requerimos de círculos, comunidades, mentoras que nos posibiliten redes que nos ayuden a sostenernos entre los avatares de la vida cotidiana y la académica-laboral; espacios que nos muestren lo que nunca nos contaron, que nos hagan saber que ninguna de nosotras camina sola..."

Yohana Castro Bibiano y Francisco Javier Solís Mendoza del Instituto Politécnico Nacional, México, presentan la ponencia ***"Programa de Mentoras Politécnicas para el impulso de las vocaciones científicas en estudiantes de áreas STEM."*** En su exposición explican la función del Programa de Mentoras Politécnicas que ha sido en el Instituto Politécnico Nacional, una estrategia institucional en la que se intenta, a partir de postulados feministas, incentivar a las jóvenes politécnicas por la carrera científica, desmontando estereotipos y prejuicios en torno al papel de las mujeres en disciplinas masculinizadas. Las argumentaciones en torno a la segregación de las mujeres en estas profesiones, van más allá de una cuestión de habilidades y capacidades, se enmarca en condiciones estructurales alineadas a los ordenamientos de género, expresados en la socialización diferencial de hombres y mujeres respecto a las ciencias desde temprana edad; la ausencia de referentes femeninos que funjan como modelos inspiracionales en disciplinas científicas; el androcentrismo, sexismo, clasismo y racismo que edifica el sistema científico mismo, además de la división socio sexuada de saberes, son factores que limitan su presencia y acrecientan la disparidad. En dicho programa, el ejercicio mentoral se ha fundamentado desde la perspectiva de género, persigue no solo la materialización del éxito en las trayectorias de quien toma el rol de mentorada, sino al fundamentarse en posicionamientos no androcéntricos, apuesta a desplazar las lógicas masculinas, colocando los afectos y la intimidad, al centro de la constitución del vínculo mentoral.

"Diálogos sobre a prática acadêmica feminista em uma universidade brasileira" es el trabajo que presenta Carla Giovana Cabral de la Universida de Federal do Rio Grande do Norte. La autora destaca la importancia de la pedagogía de orientación como una de los rasgos distintivos en la mentoría,

considera como el diálogo permite observar la mentoría del educador brasileño, para pensar en una práctica social con una dimensión política, en la que se hace preciso revisar la intersubjetividad en los espacios de diálogo, tanto formales como los no formales. Carla Giovana realiza una reflexión propia sobre su genealogía, para lo cual establece un diálogo con las mujeres sabias que confluyeron en su proceso de formación, destaca la presencia de diversas mujeres profesionales y no, y en todas ellas encuentra un referente central para configurar su proceso identitario. Este ejercicio lo realizó también con sus alumnas, considerándolas como nuevas generaciones, para entender sus aprendizajes, influencias en la vida, su postura ética y social, el papel incluso de igualdades de género, en sociedades contemporáneas. Carla Cabral, nos comparte cómo a través de su práctica docente y acompañamiento logro impulsar y promover temáticas de género al interior de la universidad, tanto en los proyectos de investigación como en los proyectos de enseñanza. Estas aproximaciones y su importancia para sus alumnas, ha sido crucial en tanto que para el alumnado fue su primer acercamiento al género. Gracias a la mentoría, sus alumnas podían conocer otros puntos de vista antes no conocidos e incluso buscar ser docentes, para que esa mentoría tenga una continuidad.

Alizon Rodríguez Navia de la Universidad Privada San Juan Bautista – Instituto de Investigación en estudios interculturales presenta la ponencia **"La investigación científica de las mujeres en el Perú: El rol y performance de la mentoría en la formación académica de las mujeres."** En su exposición recupera los hallazgos de su investigación doctoral con relación a el premio L´Oreal, reconocimiento de prestigio internacional que se otorga a las mujeres de ciencia, las ganadoras de dicho premio constituyen una élite académica de relevancia y en esta ponencia destaca el papel de la mentoría en las trayectorias académicas de las ganadoras L´Oreal. En su ponencia, la autora nos comparte, la percepción que existe de la mentoría en las científicas y en voz de su grupo de control nos dice "... se trata de alguien que reconoce el esfuerzo y muestra siempre una buena predisposición para abrir el camino académico", "la mentora es quien encamina o apoya para la obtención de una beca para seguir un

posgrado, la mentora es quien enseña a trabajar en equipo de manera colaborativa ostentando gran capacidad para el manejo de situaciones complejas por su amplia experiencia". Finalmente, la mentora adquiere el rol de asesora y aliada, ambas mentoras y mentorada, se reconocen como pares.

Finalmente, para el cierre de este primer eje temático, Angélica Lucía Damián Bernal de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, presenta la ponencia "**Abrir espacios de investigación-acción desde el servicio social hasta el trabajo de titulación. El acompañamiento geográfico feminista."** La autora expone la experiencia de trabajo, acompañamiento, asesoría e intervención con las prestadoras de servicio social, con las que ha sido posible conjugar el seminario la perspectiva de género un enfoque multidisciplinario. En éste se recupera el quehacer de la geografía feminista como una propuesta de interacción entre el espacio y la sociedad dado que centra su atención en las mujeres, estudia cómo el espacio marca las condiciones de éstas y cómo a su vez las mujeres construyen el espacio "…identifica aquellas problemáticas que afectan a las mujeres, saber dónde y cuándo ocurren" (Damián, 2010, p. 13). Bajo esa perspectiva el seminario ha construido espacios de compañerismo, reciprocidad y sororidad donde la escucha y retroalimentación sea lo que aflore en las investigaciones geográficas feministas.

A manera de Cierre

Las diversas ponencias que se presentan en el eje temático **Experiencias de mentoría y acompañamiento intergeneracional**, nos muestran las múltiples experiencias, legados, procesos de formación y aprendizaje, que confluyen en las trayectorias de las académicas jóvenes y consolidadas. Sus mentoras evidencian las genealogías de sus saberes. Destaca en este eje las coincidencias en las mujeres que hacen de la academia un proyecto de vida, la presencia de otras mujeres que se constituyeron en guías, personas representativas que convocan a la admiración por su talento, paciencia, pasión, compromiso y enseñanza.

La figura de las mentoras, es un signo presente en la biografía, experiencia de vida de las mujeres ilustradas. Como lo señala Marcela Lagarde, "…la tutoría, mentoría es una forma de cercanía entre iguales, las tutoras ayudamos, acompañamos y contribuimos en la autoestima de nuestras alumnas." Y es justo esta práctica, acercamiento, interacción de aprendizajes, lo que se observa en las distintas reflexiones que se exponen en este eje.

1

La experiencia situada de una docente racializada en el norte global

Rosa Lázaro Castellanos[4]

Resumen

Se me ha invitado hablar sobre mi experiencia en los procesos de acompañamiento de jóvenes académicas, sin embargo, desconozco las políticas educativas que se están implementando en México y su impacto en las mentorías y en las trayectorias del estudiantado. Por ello, he decidido desarrollar esta ponencia desde mis líneas de investigación, centradas en el feminismo, el racismo y las migraciones; así como, desde mi experiencia como docente desarrollada en la Universidad de Barcelona, en España. La "experiencia", como sabemos, ha sido tematizada por las feministas, particularmente las negras y de color, como base para la producción del conocimiento *situado*, como le denomina Haraway (1991). Saberes construidos desde la experiencia pero que intenta ofrecer explicaciones de la vida social. Desde mi experiencia, intentare explicar el acceso a la formación universitaria de las y los jóvenes atravesados por el origen, raza y clase.

La ponencia está dividida en tres apartados en el primero señalo cómo ha sido mi acceso a la formación universitaria. En el segundo apartado señaló las dificultades que, desde mi experiencia en el aula, considero condicional del acceso o permanencia de las y los jóvenes en una Universidad cada vez más mercantilizada. Por último, señalo el impacto que han tenido en el profesorado las políticas de precarización y mercantilización de las Universidades.

Palabras clave: Trayectoria académica, Docencia en el aula, Precarización, Mercantilización de las Universidades.

[4] Doctora en Antropología Social. Investigadora y Profesora del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Barcelona-GENI-UB. Correo electrónico: rosylc2@yahoo.com.mx

De donde parto: Mi educación formal

Constantemente se señala que la educación es un derecho básico, o al que deberíamos tener acceso todas las personas. Y, sin embargo, pocas tenemos el privilegio de tener posgrados nacionales o extranjeros. En ese sentido reconozco el privilegio de haber podido salir becada, de poder viajar con un visado que me facilito, posteriormente, insertarme en la academia. Pues, como miembro de una familia campesina con once hijos/as, he sido la primera en obtener un doctorado.

Recuerdo que un par de años antes de salir de México, fui a unas conferencias en la Ciudad de México. Quien daba la charla se presentó sosteniendo que venía de una clase media, que siempre tuvo una biblioteca en casa, que le reconocían en el extranjero y que veía innecesario realizar estudios fuera de México. Ese comentario se me quedo tatuado, en ese momento no entendía por qué me pareció chocante.

Ahora lo comprendo. Entiendo que, aunque el discurso repetido es que la educación es un derecho humano, en realidad quien llega a la Universidad no es el "humano" empobrecido, ni el indígena, ni el gitano, ni el inmigrante o el racializado, contadas son las personas de estos colectivos que acceden a la Universidad y menos los que realizan posgrados. Por ejemplo, en los 6 años que llevo de docente en Antropología, he observado que casi el 80% de los estudiantes que están en el aula son locales o europeos, poquísimos latinos o árabes, y una o dos personas de origen gitano (el "indígena" de acá).

Otro ejemplo, las y los estudiantes que llegan de Latinoamérica aquí para estudiar posgrados, son los mestizos, de clase media, de padres universitarios o con salario estable, con "capital cultural", que hablan varios idiomas, o que son la elite de nuestros países. Esa población de estudiantes es la que puede movilizarse, la que reúne los requisitos del visado para entrar a la Unión Europea, la que puede pagar €6000 por un máster y contar con €1000 cada mes para sobrevivir.

Los ejemplos indican que no todo el mundo tiene acceso a un sistema cada vez más mercantilizado; que fomenta la competitividad salvaje; que exige publicaciones en otros idiomas; que exige estancias, que no permite conciliar la vida personal y familiar (incluso que impide formar una familia); que ofrece pocas plazas y precariza al profesorado. Pero que aún goza de reconocimiento social y valoración simbólica.

Sobre el cómo he llegado

Sin duda alguna, la educación ha sido un vehículo importante para colmarme y llegar a Occidente. Mi mente colonizada lo idealizaba como "el lugar donde se producen los saberes". Hoy sé que este imaginario ha sido construido desconociendo e infravalorando otros saberes o que los alteriza a través de diversos mecanismos de poder y dominación (Curiel, 2007). Ciertamente, se producen conocimientos, sí, pero pecan de androcéntricos, etnocéntricos y eurocéntricos.

Llegar aquí no me ha resultado difícil, si consideramos que no tengo otros idiomas (por eso estoy en España), que mis padres no fueron a la escuela (pero nunca asumieron que en *las mujeres la ignorancia es una virtud*) y que comencé a leer (novelas o teoría) cuando entré a la Universidad.

Y tampoco se me ha dificultado, porque a lo largo de mi trayectoria académica también he tenido mentoras. Aquí, debo dar crédito y reconocimiento a esas mujeres que, en otros espacios-tiempos, trazaron caminos para nosotras; mujeres que tuvieron que romper con las dificultades de cada época. Estas mujeres (muchas de ellas feministas) nos han hecho menos cansado el trayecto hacia la educación y el mundo académico.

Parte crucial de los feminismos es cuestionarlo todo. Por ello, me he ido "deformando" con las profesoras que me he ido encontrando a lo largo de mi trayectoria académica (la Universidad, la Maestría y el Doctorado). Me han enseñado a reflexionar/me, me han empujado a ir al fondo de los problemas, a buscar las raíces de las desigualdades que atraviesan la vida social, en general, a cuestionarlo todo, incluido el feminismo mismo.

También debo reconocer que, como muchas de nosotras, he mamado del feminismo blanco, aquel que nace con la ilustración, que no cuestiona los presupuestos de la modernidad, que busca imponer una agenda política (que en algunos casos es necesaria, pero en otros no), que señala que cabemos todas, pero no es verdad. Por ejemplo, se resiste a dialogar con las trabajadoras sexuales o a las mujeres transexuales no las reconoce como sujetos políticos (según los medios de comunicación, estas mujeres son las que reciben la mayor misógina y violencia). Y no lo hace, porque defiende una idea de "mujer" y de violencia muy específica, que no corresponde con la heterogeneidad de mujeres.

Ciertamente las mujeres estamos en desigualdad estructural histórica, pero no solamente por "razón" de género. Las feministas negras, desde su experiencia, han mostrado que la dominación de género está ligada a la *raza* y la clase, que no se pueden separar. Y quien centralice al género lo hace porque tiene privilegios (blancas/mestizas, occidentales/occidentalizadas, hererosexuales, clase media), y reivindica los intereses de un grupo (blancas/mestizas); pero al hacerlo, invisibiliza otras reivindicaciones y crea desigualdades entre las mujeres. Dejando intactas las estructuras que jerarquizan a las sociedades; y anulan el potencial emancipador del feminismo (Curiel, 2007).

Mi condición de inmigrada y racializada, han sido importantes porque me acercaron al feminismo antirracista. Leer a Angela Davis, Frantz Fanon, Dussel, Spivak, Aura Cumes, Gloria Anzaldua, entre otras, me han permito ver los marcos estructurales e históricos que jerarquizan y mantienen las divisiones entre las sociedades y las personas. Me ha permitido comprender que si deshumanizas los cuerpos puedes perseguirlos, violentarlos, dejarlos morir o excluirlos del sistema social, incluida la educación.

Las feministas antirracistas nos han enseñado que existe una matriz de poder (sexista/racista/clasista), que los cuerpos racializados y alterizados experimentan a diario y que no son producto de la imaginación, sino que son reales y estructurales (Davis, 2005). ¿Por qué señalo esto? Porque se me ha

pedido que hable de aquellos factores que facilitan el acaompañamiento de las y los estudiantes. Pero prefiero hablar de las condiciones que frenan la llegada del estudiantado alterizado a las aulas donde imparto la docencia.

Cabe destacar que en el contexto catalán y español existe una resistencia para hablar del racismo, entendido como un sistema de dominación sistemática que, sobre la línea inferior y superior, explota, desvaloriza culturas, saberes y valores de pueblos colonizados (Césaire, 2017). El racismo es relevante porque ha impuesto valores, prácticas y saberes de la cultura blanca occidental que se ha convertido en el modelo a seguir.

En tanto sistema de dominación el racismo se renueva, se matiza, cambia de fisonomía, por ello, hoy en día la palabra “etnia” se utiliza como sinónimo del concepto raza. Por ejemplo, en el contexto español cuando se habla de “minorías étnicas” se hace referencia a “moros”, “negros”, “filipinos”, “peruanos”, es decir inmigrantes empobrecidos, o bien se refiere a “gitanos”. Y señalo el racismo porque esta institucionalizado. El racismo salta a la vista en la educación, por ejemplo, cuando observamos las condiciones que hacen posible el acceso a titulaciones universitarias y de postgrados en las y los jóvenes racializados o de origen inmigrante.

Las condiciones que influyen en la entrada y/o permanencia en la Universidad

Las y los jóvenes nacidos o crecidos en España de padres de origen inmigrante, aunque son nacionales comparten con sus progenitores formas de racismo, discriminación y exclusión. Según la investigación longitudinal sobre la "Segunda Generación" en España (ILSEG, 2018), el número de hijos de inmigrantes que llegan a la Universidad no pasa el 30%; una proporción significativa de las y los jóvenes se emplean mayoritariamente como camareros, dependientes de tiendas o repartidores.

La Reforma sobre el Espacio Europeo de Educación Superior de 2008, transformo las licenciaturas en grados, provocó un aumento en las matrículas. Con esta Reforma se obligó las y los jóvenes a estudiar Máster al finalizar el grado, locual, encareció los títulos universitarios. De hecho, España tiene una de las matrículas más altas de Europa, por ello, muchos jóvenes suelen optar por la formación profesional o ciclos formativos de grados medios y superior (73% de las mujeres eligen más en el ciclo superior).

Así, el sistema educativo europeo ha creado la paradoja de tener jóvenes infra cualificados y sobre cualificados. Pero, que las y los jóvenes posean sobre cualificación no les asegura ni trabajo estable, ni contar con un trabajo acorde con los estudios. Este “desajuste” se percibe en mayor medida en las y los jóvenes racializados, inmigrantes o de clases empobrecidas. Es en ellas/os donde podemos percibir la matriz de dominación (patriarcal/colonial/capitalista), que mantiene las desigualdades.

En realidad, la Reforma educativa no es más que uno de los mecanismos del sistema para mantener las desigualdades entre hombres y mujeres, entre blancos/as e inmigrado, o indígenas, negros y gitanos. Las desigualdades se realizan a través de un laberinto burocrático, legal, político y económico para excluir y, al mismo tiempo, encubrir las discriminaciones y el racismo estructural con el que operan las instituciones de los Estados-nación. Y la educación no escapa a ella, por muchos méritos que hayas realizado en la educación y los diplomas que tengas, la o el migrante difílmente le será reconocido el "capital educativo" que posee.

En el caso de España, los mecanismos legales de la burocracia harán inviable la homologación de un inmigrante con estudios universitarios o de postgrado. Además de caros, las personas enfrentan la dificultad de compaginar trabajo, cuidados y estudios. Así lo muestra el material etnográfico de Josselyn Urdiales (2020, p. 65):

> “Por ejemplo, mis padres cuando llegaron a España no podían elegir y decir, bueno, no quiero trabajar en el campo o en la fábrica” (Martin, 24 años, Argentina).

El no reconocimiento de los estudios sirve como dispositivo para producir cuerpos subordinados, desechables y explotables. Esto repercute en la escolarización de las y los hijos/as, reduce las posibilidades de que las personas adultas dediquen tiempo a las y los hijos/as o supervisen las tareas escolares. Por ello, no es de extrañarnos que la interrupción de los estudios está presente de manera más intensa en alumnos de familias inmigrantes (Cano, et al, 2016).

Y aunque el sueño de muchas familias es mejorar la calidad de vida, la cualificación educativa o el que las y los hijos/as “sean alguien”. Lo cierto es que las y los descendientes de migrantes se encuentran en desventaja educativa, tanto por las condiciones socioeconómicas, como por las segregaciones reproducidas por el sistema educativo: encontramos centros educativos de inmigrantes, gitanos y racializados; y de población “autóctona”.

Las y los jóvenes en sus trayectorias educativas se encontrarán con varios obstáculos como la falta de referentes de personas con estudios superiores que los acompañen, inmersión lingüística, las bajas expectativas del profesorado hacia su futuro académico. Tal como lo indica Urdiales (2020, p. 67) en el siguiente comentario:

> “En mi caso me influyeron de manera negativa, me decían que escogiese la vía más fácil, descartando la universidad” (Marta, 29 años, R. Dominicana).

Y los que logran llegar a la Universidad se encuentran que al título universitario habría que sumarle otros diplomas más, según el Informe de Juventud de España (2016). La etapa educativa de las y los jóvenes se alarga hasta más de los 30 años.

La falta de oportunidades y dificultades de acceso al empleo es otro de los problemas recurrentes de las y los jóvenes. La imposibilidad de costear posgrados, la falta de oportunidades del mercado laboral y la necesidad de estabilidad económica genera que muchos jóvenes acepten empleos de baja cualificación, pero más estables. Otros optaran por seguirse formando y adquiriendo nuevas titulaciones, aunque el mercado laboral les ponga límites que no tienen que ver con su nivel formativo, sino con su procedencia.

Las y los jóvenes suelen heredar el estatus migratorio y, aunque hayan nacido en origen, no son reconocidos porque no son blancos, ni europeos. Varios jóvenes coinciden en que el origen es un tema recurrente en las entrevistas de trabajo. La procedencia, aunque se niegue, es un factor que las empresas tienen en cuenta a la hora de contratar al personal.

Por ejemplo, el proyecto GEMM (2018, p. 27) muestra que los empleadores tienen estereotipos negativos hacia las y los candidatos de grupos étnicos. Personas de minorías étnicas son discriminadas a pesar de tener la misma formación y motivación que los nacionales. Las discriminaciones pueden llegar a disminuir las oportunidades laborales de las y los jóvenes hijos de inmigrantes.

Hemos señalado que uno de los mitos de la sociedad occidental europea es que niega la existencia del racismo. Sin embargo, el empleo mantiene una segregación racial que activan los empleadores en forma de prejuicios y estereotipos. Por ejemplo, las y los jóvenes hijos de inmigrantes que presentan menores oportunidades de empleo, si muestran rasgos físicos asociados a las minorías étnicas o países del “tercer mundo”; si no tienen nacionalidad española; si no dominan el idioma local; si ostentan o asocian con una religión distinta a la cristiana, tal como lo señala la etnografía de Urdiales (2020, p. 85):

> “Recuerdo que en la fábrica Casa Tarradellas, un sitio donde los jóvenes trabajan en verano y ganan bastante dinero, mi hermana envió el CV junto con una amiga suya, a la amiga la cogieron y a ella no. Luego ella estaba sorprendida, no entendía el porqué. Cuando su amiga lo pregunto en el

trabajo, le dijeron que al ser una empresa que trabajan con carne de cerdo, no querían a gente marroquí, porque ellos presuponían que como no lo comemos no podemos trabajar con carne de cerdo" (Jasmine, 25, Marruecos).

Los distintos informes revisados muestran que las trayectorias laborales de las y los jóvenes migrantes y racializados están fuertemente condicionadas por sus trayectorias educativas. Éstas, a la vez, están marcadas por las restricciones migratorias tanto de ellas/os como de sus familias y por un sistema educativo que no atiende a la diversidad de orígenes.

De manera que las y los jóvenes hijos/as de inmigrantes se sitúan en situaciones de desventaja respecto a las y los jóvenes nativos, debido a que las familias cuentan con un capital social y económico inferior al de las y los jóvenes españoles y/o catalanes. Lo anterior, puede limitar el acceso o mantenimiento en los estudios superiores, porque las y los jóvenes preferirán ingresar al trabajo remunerado que seguirse cualificando en un sistema universitario público que no es gratuito y tampoco produce empleo para que se formen las y los jóvenes.

El estudiantado que decide continuar los estudios de posgrado se encontrara con condiciones laborales precarias en el sector científico y universitario, con la falta de plazas o con contratos de carácter temporal, de tiempo parcial y con sueldos muy bajos.

El precariado del Profesorado

En el apartado anterior he señalado que, la Reforma de Educación Superior Europea de 2008, provocó un aumento en las matrículas y encareció los títulos universitarios afectando de manera directa al estudiantado. Sin embargo, dichos cambios también han impactado negativamente al personal docente. Los distintos Sindicatos de Trabajadores han venido denunciando las precarias condiciones del profesorado, la falta de renovación de la plantilla y de plazas que permitan la estabilización del personal investigador, docente y administrativo. Condiciones que se han ido agravando en la última década.

Herran (2020), sostiene que en el sistema universitario español se ha ido produciendo una sustitución gradual de profesorado a tiempo completo (que permanece estancado) por profesorado temporal a tiempo parcial (que crece a buen ritmo). Al mismo tiempo que ha aumentado considerablemente el profesorado asociado, por ejemplo, en el periodo 2014-15, 40% del profesorado tenía contratado temporal en el conjunto de las universidades públicas españolas, incumplido el límite establecido por la LOU de un máximo del 20%. En 2018-19 ese porcentaje ya alcanzaba el 47%, y la inmensa mayoría del profesorado temporal contratado eran asociados.

La figura del profesor asociado emergió a principios de la década de los ochenta con el objetivo de incorporar a la Universidad a profesionales reconocidos de diferentes campos que aportaran sus conocimientos profesionales a la formación del estudiantado. No obstante, paso de ser una figura excepcional y pensada para transferir competencias profesionales especificas a sostener las obligaciones docentes. Según Herran (2020), al rededor del 80% del personal docente e investigador son profesoras y profesores asociados.

Las y los doctorandos que desean seguir con una carrera académica se encontraran con la decisión de aceptar contratos temporales y precarios con la esperanza de que en algún momento surja la oportunidad de presentarse a un puesto académico menos precario.

De manera que con las Reformas educativas el profesorado enfrenta altas cargas docentes, inestabilidad laboral, alta competitividad que no fomenta la cooperación, la exigencia de publicar en Revistas de alto impacto, grupos de 70 u 80 estudiantes, dirección de Trabajos Finales de Grado y Máster y con condiciones deficientes para seguir desarrollando una trayectoria académica ascendente.

Conclusiones

Para concluir, es importante señalar que, pese a las condiciones laborales, intento aportar tanto en la docencia como en el acompañamiento la mirada crítica producida desde los márgenes, que me sitúa como observadora privilegiada de las

limitaciones, ventajas y desventajas de la academia occidental. El intentar sacudir los privilegios de un estudiantado que no siempre se cuestiona el impacto que tiene la racialización y alterización de las denominadas minorías "étnicas" como la continuidad educativa o las dificultades para acceder a posgrados, a un empleo bien remunerado y, en general, al bienestar social. Intentar deconstruir las epistemologías y saberes científicos tan eurocéntricos y universalistas también son tarea del/a docente, son pequeñas semillas que se deben sembrar en el estudiantado, aunque reconozco que da miedo pensar en cómo serán utilizados por las y los sujetos/as privilegiados/as.

Referencias

Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. & Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), 1371-1387.

Césaire, Aimé. (2017). Leer a Fanon, medio siglo después. 1ra ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Curiel, Ochy. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92-101.

Davis, Angela. (2005). Mujer, raza y clase. Editorial AKAL.

GEMM, (2018). University of Essex, and The European Union's Horizon 2020. Grow, Equal Opportunities, Migration and Markets: GEMM PROJECT in Focus 2015- 2018. URL: https://gemm2020.eu

Haraway, Donna. (1991). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza. Prólogo de Jorge Arditi, Fernando García Selgas y Jackie Orr. Ediciones Cátedra Universitat de València. Instituto de La Mujer. Valencia, España.

Herranz Loncán, Alfonso. (2020). El profesorado asociado y la precarización de la universidad pública española. Publicado en https://www.universidadsi.es/profesorado-asociado-y-universidad-publica-espanola/

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación (2018). PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español. Madrid URL: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e2be368b-f08c-4ab8-8fd9-eb93b76c6bf2/pisa-2018-programa-para-la-evaluaci-n-online.pdf

Urdiales Correa, Josselyn. (2020). Horizontes Titubeantes: Percepciones de discriminación en las trayectorias laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes con estudios superiores. Trabajo Final de Máster en estudios avanzados en exclusión social, Campus Docent San Joan de Déu, Universitat de Barcelona.

2

El impacto de la mentoría en la construcción identitaria de las académicas jóvenes

María Gabriela Castellanos Abundiz[5]

Resumen

La incorporación de las mujeres a las universidades es un hito en sus vidas, el acceso a la educación superior científicamente comprobada las dota de un lugar privilegiado en la sociedad, ya sean herederas o pioneras, su paso por las aulas universitarias contribuirá notablemente en su construcción identitaria y subjetiva. De tal suerte, que la figura de la mentora marcará un antes y un después en su paso por la universidad, pues más allá de una categoría analítica asociada al marketing y el emprendimiento el presente documento pretende visibilizar que la mentoría conlleva un proceso formativo integral que da paso al relevo generacional dentro de la profesión académica.

Palabras clave: Mentoría, Relevo generacional, Identidad, Subjetividad, Formación.

Introducción

Gurús, ancestras, maestras de la vida, mi ejemplo a seguir, estos son algunos de los calificativos que salen de nuestra boca y hacen que nuestra piel se erice cuando hablamos de ellas, de nuestras mentoras, aquellas mujeres que desde la praxis académica y la congruencia nos enseñaron a soñarnos como sujetas de derecho, las que creyeron en nosotras aun cuando nosotras mismas dejamos de hacerlo. Sin desdeñar los aportes teóricos y el rigor metodológico que implica abordar *la mentoría* como categoría analítica, es preciso destacar que las mentoras y sus aportes a las académicas jóvenes van más allá de los procesos formativos de carácter formal que se dan en las aulas.

[5] Licenciada en Pedagogía. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Correo electrónico: gabbs.castellanos@gmail.com

Si bien la incorporación de las mujeres a las universidades representó un suceso de trascendencia y alto impacto en las distintas esferas sociales, las mujeres se han ganado un lugar en la academia, destacando la producción de conocimiento científico, el acceso a la educación superior científicamente comprobada representa un hito en la vida de todas las mujeres, las dota de un lugar privilegiado en la sociedad, ya sean herederas o pioneras, su paso por las aulas universitarias y la mentoría contribuirá notablemente en su construcción identitaria y subjetiva.

La importancia de la mentoría durante la etapa universitaria es el parteaguas para que las jóvenes decidan estudiar un posgrado y posteriormente incursionen en la profesión académica definida como “el grupo de científicos, profesionales o jóvenes que ingresan al mundo académico para desarrollar su carrera, identificándose con su institución y con su disciplina” (Brunner, 2007).

Desarrollo

Independientemente de la disciplina en la que destaquen las académicas jóvenes es importante conocer ¿qué las inspiró a incursionar en el terreno académico? Responder a dicho cuestionamiento forzosamente nos hace remontarnos años atrás y mirar quiénes éramos antes de la universidad, es un hecho que quiénes somos hoy tiene los cimientos de una mentora, su influencia y formación se porta en el cuerpo, la forma en la que ejercemos la docencia, incluso la conexión entre cabeza, mano y corazón que hacemos al escribir un artículo tiene los matices o resabios de las mujeres que nos enseñaron a investigar y de las que nunca dejamos de aprender.

Pero también influyen en la conformación de nuestra identidad, Hortensia Moreno (2013) destaca la complejidad de definir ¿qué es la identidad? Debido a que alude a “la persistencia de una individualidad; como un sentimiento de homogeneidad inalterable a través del tiempo y en diferentes circunstancias. La construcción identitaria nos dice Moreno (2013), le proporciona al sujeto las certezas adecuadas de su propia existencia, esas certezas y convicciones en un

principio se relacionan con lo educativo-formal, pues las mentoras juegan un papel significativo en las primeras tomas de decisiones importantes en las académicas jóvenes, su guía y acompañamiento propician en gran parte que ellas decidan estudiar un posgrado, así como incursionar en la investigación o en la docencia universitaria.

Posteriormente, nuestra personalidad, nuestro lenguaje corporal y verbal va adquiriendo matices distintos es indudable el peso simbólico debido a que vamos encarnando los conocimientos y las enseñanzas de las mentoras esto no quiere decir que nos mimeticemos al cien por cierto con ellas, todo lo contrario, se trata de conservar esa autenticidad. De hecho, lo que dota de profundo significado a la mentoría es esa convergencia de la diferencia, ambas tienen distintas visiones de mundo, distintos *habitus* (Bourdieu,1991), distintos estratos sociales, historias de vida, léxico, capitales culturales incluso en apariencia es notable esa diferencia, pero contar con su guía nos da un lugar en el mundo, una nueva forma de relacionarnos con las y los otros en lo público y en lo privado sin esperar algo a cambio, esa es la verdadera mentoría en la que muchas académicas jóvenes nos situamos.

Si bien no negamos que existen mentores varones, confirmo firmemente que la figura de una mentora también nos invita a identificarnos con la otra, de soñarnos, de saber que a pesar de los avatares y dificultades por los que atraviesan las mujeres en la profesión académica, se pueden cumplir nuestras metas profesionales al respecto, Medina-Vicent, María (2015) señala que en los espacios públicos y de toma de decisiones la presencia de las mujeres es escasa y eso propicia una carencia de redes de apoyo, de modelos a seguir (role models) de los cuales podemos aprender y es que, para muchas académicas como yo, las mentoras son el primer ejemplo positivo a seguir, nos brindan una idea de lo que queremos ser en un futuro por lo que tenemos que trabajar día a día, pero de la mano de ellas, representan una reafirmación de que las mujeres podemos contribuir a la construcción de conocimiento y desmontar las lógicas androcéntricas que sólo los nombran a ellos.

Actualmente, la sociedad progresista ha desvirtuado el verdadero significado de la funcipon de la mentoría, el bombardeo y la aparición de programas intervensionistas que venden la mentoría como una opción de emprendimiento cuya finalidad es obtener una remuneración económica, el tan resonado “marketing” donde se desdibuja todo lo que conllevan los procesos de formación del sujeto, así como los vínculos de carácter personal que se tejen entre ambas tales como la conformación de genealogías de carácter epistémico y que generan un vínculo entre la mentora y la académica joven.

El campo de conocimiento de la mentoría resulta un tanto nuevo, Bozeman y Feeney (2007) reportan la ausencia de una teoría amplia para consensuar una definición, sin embargo, la presente ponencia la abordará como una práctica que se gesta dentro de las universidades es decir en primera instancia es una práctica formal pero que va más allá de la relación entre maestra y alumna, si bien la mentoría promueve los procesos formativos de las estudiantes universitarias también promueve la conformación identitaria.

Con base en las propuestas de DuBbois y Karcher (2005. p.3) y Eby, Rhodes y Allen, (2012, p.10), es como me gustaría señalar algunos rasgos de la mentoría:

- La mentora transmite sus conocimientos a las jóvenes a partir de su amplia experiencia, dando y todo el tiempo va guiando los procesos formativos, sin embargo, también se tejen lazos de carácter emocional basado en la confianza donde los “patrones de interacciones idiosincráticas definen o moldean la relación”.
- Conlleva una “alianza de aprendizaje”, el conocimiento es nodal en las relaciones que se tejen en la mentoría y se extrapolan al apoyo emocional, se pueden establecer posteriormente relaciones de amistad, es una “relación recíproca pero asimétrica” que va evolucionando. Se comparten los gustos, desazones, puntos de encuentro y de quiebre, las tragedias, los espacios dentro y fuera del aula, la impotencia, el crecimiento mutuo, los logros, la vida y sus avatares, donde parafraseando a la Dra. Gloria Elvira Hernández (2007) mirar al sujeto desde la potencia y no desde la carencia.

Los elementos anteriores, que constituyen la mentoría ayudan a dilucidar porque debemos separar esta práctica de los discursos acartonados, economicistas, de prácticas aisladas que no dan continuidad a los procesos de formación. Rísquez (2008) debemos abordarla como una práctica de sororidad y encuentro con la otra donde la continuidad sea generacional, formar a las que vienen, las que van a cambiar este mundo, cuando se conquiste la igualdad y sean ellas las que nos den un lugar en la historia, en su historia.

Conclusiones

La mentoría es una herramienta formativa y personal donde la competencia con la otra no tiene cabida, se complementan para desmontar las practicas desiguales cada una desde su trinchera, sin la interpelación de la mentora, sería aún más difícil para las jóvenes académicas librar los obstáculos de carácter material y simbólico que impiden a las mujeres tener un papel activo y de agencia en las IES; se parte de lo que Amelia Valcárcel (1997) llama ética de la solidaridad (el individualismo ético y la solidaridad política). De tal suerte que la constitución identitaria individual se construye colectivamente de ahí radica la importancia de tejer redes entre mujeres. Es necesario que el campo de conocimiento en torno a la mentoría se despegue de los discursos progresistas que la vinculan como un modelo de márquetin y emprendimiento que copta la continuidad y la posibilidad de crear genealogías en el terreno académico y epistémico.

Referencias

Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus Humanidades.

Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). *Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. Administration & Society*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/249831334_Toward_a_Useful_Theory_of_MentoringA_Conceptual_Analysis_and_Critique

Brunner, José Joaquín. (2007). Universidad y sociedad en América Latina. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de https://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf

DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). *The Sage program on applied developmental science. Handbook of youth mentoring*. Recuperado de: https://doi.org/10.4135/9781412976664.n1

Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2012). *An Interdisciplinary Meta-Analysis of the Potential Antecedents, Correlates, and Consequences of Protege Perceptions of Mentoring.* American Psychological Association. Recuperado de: https://psyc.franklin.uga.edu/sites/default/files/CVs/An%20Interdisciplinary%20Meta-Analysis%20of%20the%20Potential%20Antecedents,%20Correlates,%20and%20Consequences%20of%20Protege%20Perceptions%20of%20Mentoring-1%20(1).docx

Hernández, Gloria Elvira. (2007). *Políticas educativas para población en estado de pobreza educación básica de personas jóvenes y adultas (estudio de un caso).* Recuperado en: http://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2017/08/Anexo-7-Hernandez-Politicas-educativas-para-pobl-en-estado-de-pobreza.pdf. México. CREFAL.

Medina-Vicent, María. (2015). Role models, mentoring y redes de mujeres profesionales: educar en valores feministas para fomentar liderazgos éticos. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283118959_Role_models_mentoring_y_redes_de_mujeres_profesionales_educar_en_valores_feministas_para_fomentar_liderazgos_eticos

Moreno, Esparza Hortensia. (2013). Identidades en la perspectiva de género. México. UNAM. Recuperado de: file:///C:/Users/Sec%20General/Downloads/trayectos_de_genero%20(2)

Rísquez, Angélica. (2008). La mentoría como proceso de gestión de la innovación. En *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica* 37-51.

Valcárcel, Amelia. (1997). Igualdad, idea regulativa. *Revista Foro*, (33), 57-67.

3

Una experiencia de mentoría y acompañamiento en la geografía mexicana

María Verónica Ibarra García[6]

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo mostrar y reconocer la mentoría y el acompañamiento que tuvieron mujeres geógrafas y feministas en mi elección, formación y práctica como geógrafa y docente. Cuando cursaba la secundaria elegí que sería geógrafa, no era la materia más popular pero la presencia de una mujer, que fue referente para mí, influyó en mi elección, misma que estuvo a punto de verse truncada a mi entrada a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, lugar donde se imparte la carrera, sin embargo, la presencia de otra profesora me salvó de tomar esa decisión. Posteriormente, otra geógrafa influyó de manera decisiva en mi formación al convertirse en mi referente y mentora académica. Ella murió en el año 2000, pero sus enseñanzas me permitieron continuar en esta ciencia. Fue mi maestra en todo el sentido de la palabra a pesar de que fueron pocos años los que conviví con ella. Fue mi asesora de maestría y era mi asesora de doctorado cuando murió. Ella me alentó y me apoyó en el inicio de mi carrera académica, me mostró el compromiso con la geografía, los horizontes de la geografía a nivel internacional y ha sido mi inspiración en la forma de relacionarme con colegas. Reflexionar en torno a la mentoría permite el reconocimiento de todo ese trabajo y de la enseñanza informal que influyen en las formaciones no sólo de personas, sino que impactan saberes, como es el caso que aquí se mostrará.

Palabras clave: Mentoría, Género, Geografía política, Geografía feminista.

[6] Doctora en Geografía. Profesora en Geografía del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: mariaibarra@filos.unam.mx

¿Por qué geografía?

Para una alumna de escuela pública, que le gustaba leer desde niña, supongo que por influencia familiar. Mis padres no eran profesionistas, pero mi padre era un lector del periódico igual que sus padres, mis abuelos paternos, en su casa había libros y era común que la familia estuviera leyendo algo. Leer no era algo aburrido, era algo absolutamente normal.

Durante mi infancia ya había descubierto la maravilla de la literatura infantil, *Sandokan, de* Emilio Salgari era uno de mis favoritos, así como *Mujercitas* de Lousie May Alcott, que después me enteré era feminista y abolicionista.

La primera pregunta que debo responder es ¿por qué geografía? Es una ciencia, pero también es una materia que se imparte en la educación básica y que no cuenta con las mejores referencias. En la secundaria no es la asignatura más popular, podría considerarse que es, como varios años después lo leí de uno de los geógrafos más conocidos, Yves Lacoste (1976), una materia facilona y aburrida.

Sin embargo, en la secundaria, mi profesora de geografía e historia, Gloria Haddad Jalili, fue una referencia fundamental por dos razones: la primera, ella parecía disfrutar de impartir clases, siempre sonreía y, segunda, enseñaba geografía con diapositivas, que eran fotografías de sus viajes, eso era realmente impresionante: que una profesora disfrutará de enseñar, viajará por el mundo y sonriera, además, de alguna manera nos hacía saber que era soltera. Es decir que era un tipo de mujer diferente que se convirtió en mi referente a pesar de que no era geógrafa sino historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras, pero tal vez la idea de viajar de alguna manera se convirtió en un deseo, nunca olvidé una frase que nos dijo a las alumnas: “que cuando fuéramos a París pidiéramos una habitación con ducha, porque no todas las habitaciones tenían ducha”, para mí fue sorprendente recordar esa frase muchos años después en mi primer viaje a Paris. La secundaria me dio pistas de lo que decidiría en mi vida posterior, recuerdo una vez que fui castigada por la profesora de literatura y me mandó a la biblioteca a leer, ahí descubrí el teatro, una obra que se llama *Prohibido suicidarse en primavera*, fue

la primera obra de teatro que leí y le agradecí siempre a esa profesora el castigo, tal vez ella no sabía que yo ya era una lectora. De ella no recuerdo el nombre, pero sí su castigo, que para mí no lo fue en absoluto.

El bachillerato lo realicé en el Colegio de Ciencias Humanidades (CCH) plantel Naucalpan, ahí me olvidé de la geografía, mi recuerdo siempre está asociado a la literatura. Ahí leí un par de libros que me formaron como librepensadora, aun pasaría mucho tiempo para poder asumirme feminista.

Yo opté por el idioma francés y no el inglés que se me dificultaba mucho. Tomé las clases de francés y tuve excelentes profesoras, pero una de ellas en alguna clase dijo que "toda mujer debe leer en algún momento de su vida a Simone de Beauvoir", yo en ese entonces no sabía quién era ella, pero me impresionó la frase de mi profesora y su contundencia, y yo, que leía ávidamente de historia y de literatura universal, busqué libros de Simone de Beauvoir (1959, 1978), ahí fue mi primer intento de leer *El segundo sexo*, no lo logré, pero sí lo inicié. Pronto descubrí que era difícil, sin embargo, ubiqué que también tenía escritos libros de literatura y esos sí los leí fácilmente, no todos, pero sí recuerdo al menos tres libros que leí en el bachillerato: *La invitada* fue una obra que me sorprendió mucho, es un texto referente a una relación de un trio, me resultaba escandalosa, sin embargo la leí, también leí *La mujer rota*, que era un clásico y se convirtió en un referente de lo que no quería ser y también *Memorias de una joven formal* así que para ser una estudiante de bachillerato ya estaba entrando en lecturas que me podrían conducir al feminismo, pero aún estaba muy lejos de asumir algo así.

En esa misma época leí un libro que también me impactó de manera decisiva: *La causa de las mujeres,* de Gisele Halimi (1976), que narra el movimiento que realizaron las mujeres francesas para lograr la despenalización del aborto, hubo dos cosas que me marcaron de manera contundente:

a) El que la autora asumiera que había abortado antes de ser madre por elección.

b) El que muchas mujeres firmaran un desplegado reconociendo públicamente que habían abortado, entre ellas la autora, actrices y mujeres reconocidas en el ámbito cultural de Francia de los años sesenta y setenta. Y que sostuviera que si las encarcelaban no alcanzarían las cárceles para que todas estuvieran presas.

El tomar las calles y que se asumiera públicamente algo tan personal me sorprendió de manera inimaginable. No sabía si para bien o para mal, sólo el tiempo lo diría, pero es una lectura que realicé en un momento de mi vida en el que no sabía que impacto tendría. Aun leyendo estos textos pasarían muchos años para asumirme feminista porque no eran lecturas guiadas, era mi interés de leer y conocer, pero no profundizaba y no comentaba con otras personas o amigas, era algo muy personal, no era parte de mi formación "formal", pero que sí era posible gracias a mi acceso a la Universidad, a una biblioteca amplia y maravillosa, pero paradójicamente, individual, mis amigas no estaban interesadas y no era parte del programa educativo del bachillerato.

Llegó el momento en que debía elegir carrera para ingresar al nivel universitario y frente a la hoja de elección recordé que quería ser geógrafa, que quería viajar y que quería ser estudiante en la Facultad de Filosofía y Letras. Así que ingresé a la carrera de geografía.

La frustración en la geografía mexicana

El ingreso a la carrera estaba lleno de expectativas, sin embargo, poco a poco me di cuenta que no me agradaba lo que estaba aprendiendo, me era difícil entender algunas cosas, había profesores que me parecían terriblemente tediosos, sus clases eran aburridas y era un recordatorio de que la geografía era aburrida y de aprenderse de memoria cosas que no me interesaban. En el segundo año de la carrera pensé en cambiarme a Ciencias Políticas, yo tenía claro que lo que quería hacer en geografía era geografía política, pero mi maestro de esa materia, de los dos primeros semestres, era muy mal maestro.

Además, en sí misma, la geografía como otros saberes institucionalizados en el siglo XIX, era patriarcal, aquello de que “es la ciencia del hombre y el medio”, que tan difundido está es muestra de ello, pero había algo que me molestaba en gran medida, su autoritarismo, la coordinadora de entonces tenía un control absoluto, o quería tenerlo, sobre los alumnos y la enseñanza, hasta que la organización estudiantil le cerró la coordinación el 10 de abril de 1989 y fue depuesta de su cargo. Es entonces cuando pensaba abandonar la carrera, sin embargo, iniciaba el tercer semestre y entré a clase con una maestra fundamental en mi formación, la doctora Georgina Calderón Aragón, referente de la geografía crítica en México, ella entendía perfectamente mi frustración de la geografía que estaba aprendiendo y me orientó en otras lecturas, en otras formas de ver a la Universidad y mi estancia en la Facultad.

La frustración y la marginalidad nos unían a compañeras y compañeros que teníamos claro qué no queríamos de la geografía, pero que, sin embargo, tampoco sabíamos qué queríamos. No había referentes claros o tal vez no podíamos identificarlos. El Instituto de Geografía no era alternativa ya que desde entonces tenía un perfil positivista. Entonces estábamos entre la geografía tradicional (hombre-medio) o el positivismo (neutral y objetivo) de la geografía. Ninguna de esas opciones nos convencía, pero había pequeñas luces que nos indicaban por dónde sí podría ser la geografía que queríamos, algunos compañeros de otras generaciones adelante nos indicaban algunos textos. La doctora Calderón junto con el doctor José Manuel Macías Medrano iniciaron un proyecto sobre zonas rurales en Colima. Ese trabajo de campo serio, con lecturas sistemáticas, me retuvo en geografía. Seguía sin encontrar la geografía que quería, pero sí había encontrado elementos que me ayudarían en la geografía que descubrí después gracias a la doctora Graciela Uribe, a quien puedo reconocer como mi mentora.

A Graciela Uribe la conocí al final de la carrera, por lo que no pudo ser mi asesora de tesis, además de que ella estaba en el Sistema de Universidad Abierta y yo en sistema escolarizado. Le pedí que leyera mi tesis de licenciatura *Geografía electoral de Lázaro Cárdenas, Michoacán*, yo pertenezco a la generación de 1988,

ésa en donde por primera vez el Partido Revolucionario Institucional (PRI) fue derrotado en las urnas, o al menos había habido una clara duda con respecto a que su candidato Carlos Salinas de Gortari fuera el ganador frente a Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano. Una de las ramas de la geografía política, que tenía estudios desde 1913, era la geografía electoral, así que yo podría incursionar en esta rama de la geografía, valga decir que casi nadie la estudiaba, puedo decir que no había geografía política en México.

Graciela Uribe Ortega, mentora y geógrafa comprometida

Graciela Uribe fue una geógrafa, que también había elegido ser una profesional de la ciencia geográfica, realizó sus estudios en Chile, de donde era originaria, a pesar de ser hija de hacendados del sur de Chile siempre estuvo comprometida con las causas justas y con la izquierda, fue una viajera incansable y, como sus condiciones económicas se lo permitían, viajó a China vía Moscú, en los años cincuenta, cuando aún era estudiante de geografía. Se casó en China con David Borizon, compañero chileno de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), en noviembre de 1952. David fue su compañero hasta que ella murió el 31 de octubre del año 2000.

Graciela Uribe realizó sus estudios de doctorado, ya estando casada y con dos hijas, en la entonces República Checoeslovaca, en la Universidad de Bratislavia en 1967, pero para poder doctorarse dejó a sus hijas a cargo de su marido y ella emprendió su viaje sola.

Regresó a dar cursos a la Universidad de Chile y apoyo las candidaturas de Salvador Allende para presidente hasta que logró triunfar en 1971, y es cuando ella y sus hermanas (Marta y Telma) y hermano (Hernán), entregan la propiedad del sur de Chile al gobierno de Salvador Allende.

Cuando se realizó el golpe militar el 11 de septiembre de 1973 ella era vicerectora de la Universidad de Chile, sede Oriente. Por lo que era susceptible de ser apresada por los militares, acontecimiento que sucedió el día 19 de septiembre de 1973, estuvo presa en el Estadio de Santiago de Chile. De ese tiempo recordaba

cosas terribles, pero también la solidaridad entre las mujeres presas, cómo se sentían y cómo se apoyaban, cómo trataban de mantener el ánimo a pesar de las condiciones que estaban viviendo, ella siempre recordaba esa parte luminosa de la solidaridad femenina en los días en el Estadio de Chile.

Quedó en libertad días más tarde, narraba cómo su esposo David y ella acordaron que debían salir de Chile y decidieron entrar a la embajada de Dinamarca, el plan fue que cada uno de ellos entraría con cada una de sus hijas sabiendo que corrían el riesgo de no lograr entrar los cuatro. Aun así, lo hicieron y lo lograron, permanecieron en la embajada del 3 de noviembre al 24 de diciembre de 1973, salieron cobijados por el gobierno danés. (Mendoza, 2018, p. 20)

Posteriormente, se trasladó a Helsinki con toda su familia, impartió clases en la Universidad hasta su llegada a México, se desarrolló en la enseñanza de la geografía. Llegó a México en 1987, primero trabajó en la Secretaria de Programación y Presupuesto (SPP), y posteriormente se integró como docente en el Sistema de Universidad Abierta (SUA), en donde pronto fue reconocida su trayectoria y fue nombrada Coordinadora de Geografía, en el sistema de Universidad Abierta. Fue entonces cuando la conocí, por un viaje al que fui invitada por Liliana López Levi, al Estado de México, ahí nos presentaron a Graciela por ser ella geógrafa política ya que nosotras estábamos interesadas en esa rama de la geografía, para que de alguna manera nos orientara en ese proceso de elaboración de tesis.

Graciela Uribe, entonces, me empezó a orientar no de manera formal sino informal. Yo tenía casi terminada mi tesis y lo que procedía era su revisión, lo cual hizo de manera seria y me solicito que integrara un marco teórico al trabajo, eso me planteaba un reto mayúsculo, yo no contaba con un marco teórico porque no podía, no me sentía en absoluto segura de poder enfrentar un reto de ese tamaño, por lo que le dije que no podía hacerlo.

Sin embargo, me puse en sus manos para formar,e como geógrafa política en la maestría, ingresé inmediatamente a los estudios de Posgrado en Geografía, simultáneamente fui ayudante de profesora de Graciela Uribe por tres años, en la materia de Geografía Política. Graciela era una geógrafa formada en geografía como no había conocido a nadie, tenía un gran conocimiento de geógrafos y geógrafas, de una geografía amplia y novedosa para mí, puedo decir que no sólo para mi sino para todo un grupo de colegas a los que les dirigió sus tesis, mismos que acudían a su casa o a su cubículo en la torre de Humanidades, unos para que los orientara, los asesorara, los sacara de dudas sobre tal o cual geógrafo o geógrafa.

Graciela, además, tenía una red informal de geógrafas y geógrafos de otras latitudes muy amplia, ello le permitió hacer algo que pocos geógrafos en México hacían: invitarlos a México. Durante su corta estancia en la UNAM, apenas 12 años, invitó a varios de gran importancia en el desarrollo de esta ciencia en el siglo XX como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Invitaciones de Graciela Uribe a geógrafos de diversas latitudes

1989, noviembre, invitó a Horacio Capel, Luis Urteaga y Berta Becker.
1993, mayo 23, invitó a Edward Soja.
1997, mayo, invitó a Neil Smith, Cindy Katz y Melissa Wrigth.
1999, marzo, invitó a Neil Smith para organizar el 2do Encuentro de Geografía Crítica en Taegu, Corea.

Fuente: Elaboración propia. Con base en Mendoza, 2018.

Cindy Katz y Melissa Wrigth, destacadas geógrafas feministas de los Estados Unidos, fueron una verdadera revelación en sus presentaciones y al reivindicar la geografía feminista.

Durante su corta estancia, la doctora Uribe publicó tres libros, dos de autoría propia: *Geografía Política de Fin de Milenio, verdades y falacias de fin de milenio*, (1996); *Geografía y Sociedad (1998)*, y realizó una serie de traducciones de la geografía que consideraba más sólidas, una de América Latina, a la que tituló

Cuadernos de Geografía Brasileña, otro libro quedó pendiente de publicarse, *Cuadernos de Geografía Anglosajona*. Todas las traducciones estaban realizadas, pero no tuvo tiempo de publicarlas.

Pero hubo otro elemento muy importante para mí: el hecho de salir de la geografía mexicana y exponer en otros países. Ella con frecuencia asistía a eventos internacionales, principalmente a Brasil y a los Estados Unidos. No estaba alejada de colegas de Argentina, Portugal, el Reino Unido y Venezuela. En Portugal dictó algunas conferencias en su año sabático, antes de pasar a Inglaterra, en donde mantenía comunicación con geógrafos políticos como David Slater, a quién tiempo después me enteré había invitado a México a la Facultad, pero tampoco hubo tiempo para ello.

El elemento importante de Graciela es que siempre convocaba a que más geógrafas fuéramos con ella en esos viajes académicos, nos alentaba a asistir y a exponer. Por ello, en 1994, fuimos tres alumnas egresadas de la carrera de geografía con la doctora Graciela Uribe y la doctora Georgina Calderón al Encuentro de Geógrafos Americanos, a la ciudad de San Francisco, California. Con la doctora Georgina Calderón Aragón realizó múltiples viajes a eventos internacionales.

En agosto de 1997 fuimos un grupo de cinco profesoras: Blanca Rebeca Ramírez, Georgina Calderón Aragón, Graciela Uribe, Patricia Olivera y quien escribe, al primer Encuentro de Geografía Crítica a Vancouver, Canadá en donde Graciela Uribe fue la Conferencista Inaugural del evento.

Para entonces yo había terminado la tesis de maestría y me había reencontrado con el feminismo y ya estaba totalmente posicionado el concepto de género, para entonces ya existía el Programa Universitario de Estudios del Género (PUEG), que se había institucionalizado el 9 de abril de 1992 y los trabajos eran cada vez más sobre las cuestiones relativas al género. No se hablaba mucho del feminismo. Fue entonces que se abrió la posibilidad de dar clases de geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, contaba con una Maestría en Geografía, un Diplomado en Geografía y tres años como ayudante de profesora de

la doctora Graciela Uribe quien se había convertido en mi mentora. Ella me impulsó a dar clases en la Facultad, me apoyó en mis primeros pasos por la geografía. Aunque no había todavía clases de geografía y género pude impartir la temática, en la materia de Problemas Sociales Políticos y Económicos de México, era 1997.

En 1998 se tituló mi primera tesista con dicha temática. Sin el apoyo de Graciela Uribe yo no habría entrado a impartir clases en la UNAM y, sin dudas, no habría trabajado esa temática que siempre había estado presente pero que no había logrado articular del todo con mi interés por la geografía, fue también durante el periodo de ser la ayudante de Graciela y su asesorada cuando simultáneamente trabajé la tesis de maestría e hice mis primeras incursiones en la geografía del género.

Graciela Uribe no solo me enseñó geografía política que era lo que más anhelaba realizar, sino que me condujo por una senda de la academia de gran compromiso y de hábitos que una debe tener al estar frente a un grupo o con un equipo de colegas, el compromiso de conocer lo mejor posible la disciplina en la que una decide trabajar, en este caso la geografía. Ella era una verdadera conocedora de la historia de la geografía, tenía una biblioteca especializada en geografía admirable, gastaba en los libros y revistas más recientes de la geografía, de diversas partes del mundo. Además, sostenía sus argumentos de una manera respetuosa pero contundente. Y tenía esa cualidad que le admiré y he tratado de seguir, el establecer comunicación con geógrafas y geógrafos de diversas latitudes.

La doctora Graciela Uribe logró comunicarse, establecer relaciones y retroalimentarse de las actividades académicas con otros colegas del mundo, nos condujo por nuevos caminos, con respeto, sabiduría y rigurosidad.

Nos mostró las dificultades de la academia, pero también a la academia comprometida con un proyecto humano, más justa, respetuosa, pero también capaz de hacer una autocrítica y reconocer lo que no se había hecho, lo que no se había identificado en un momento político tan díficil como el que se viviía en Chile durante el gobierno de Salvador Allende y ello reorientó su interés hacia la geografía política.

> La geografía política no nos pareció entonces como sustantiva para nuestra labor… esto no nos absuelve del pecado de habernos mantenido sin reflexionar acerca de la falta de fundamento teórico y del contenido vacío de interés, de la geografía política administrativa que teníamos, mientras, muy cerca operaba la geopolítica de los militares preparando su asalto al poder (Uribe, 1996, pp. 20-21).

Ella desarrolló a partir de entonces la geografía política que a mí me interesaba.

La vida personal, el cobijo, la solidaridad, el humor, el acompañamiento y mantener el ánimo aun en las circunstancias más difíciles es algo que Graciela también me compartió, sus libros y revistas fueron siempre compartidos con sus estudiantes, profesores y reconocidos investigadores de las ciencias sociales en México.

Pero dejó un legado que hemos tratado de continuar quienes la conocimos y a quienes nos formó, no siempre de manera formal sino también informal porque no siempre el currículo recupera ese trabajo de mujeres valiosas que han dejado más tiempo y dedicación para el desarrollo de una disciplina, ése fue el caso de Graciela Uribe Ortega.

Mi formación en género y feminismo continuó casi de manera individual, pero en 2003 ingresé al diplomado que se impartía en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), organizado por la doctora Patricia Castañeda y fue mi primer acercamiento formal al feminismo.

Conclusiones

El trabajo tuvo por objetivo reconocer a quienes tuvieron una influencia en mi vida académica y personal de una manera decisiva, en ella predominan mujeres que a lo largo de mi desarrollo y elecciones académicas fueron estrategicas en mi desarrollo profesional.

En ese sentido, también hice referencia a mujeres que fueron fundamentales en mi desarrollo hacia el feminismo, aun sin saberlo. Ello fue un proceso más lento, informal e implícito por mi gusto por la lectura, y el tipo de lecturas al que tuve acceso, por ello, reconozco a las autoras que dejaron una amplia huella en mí, desde Lousie May Alcott autora de *Mujercitas*, como a Giselle Halimi por su obra la *Causa de las mujeres* y a Simone de Beauvoir quienes me marcaron de manera profunda durante mi formación universitaria y en decisiones de mi vida personal, por ello las considero mentoras.

Posteriormente, en la maestría, retomé mis lecturas sobre feminismo y género. Ahí se dio una influencia de filósofas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM como Griselda Gutiérrez, pero también un grupo de compañeras estudiantes con las que recorrí un camino de manera conjunta, debo reconocer a la doctora Angélica Lucía Damián Bernal.

El diplomado de feminismo impartido por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), así como un gran equipo integrado alrededor de Marcela Lagarde y de los Ríos, marcó la diferencia.

Al terminar el diplomado comprendí por qué antes nunca me había asumido feminista, porque no conocía la historia del feminismo, era así de simple. Tenía lecturas sobre género, sobre geografía y género, pero no una formación que me explicara el desarrollo del feminismo, mi conocimiento del género y el feminismo había sido informal y hasta caótico.

A partir de entonces, el rompecabezas quedó armado, las piezas embonaban perfectamente y me asumí feminista y, paralelamente, me gradué de doctora en geografía, era mayo de 2004, a partir de entonces me presento como geógrafa feminista.

Referencias

Beauvoir, Simone. (1959). *Memorias de Una Joven Formal*. Random House Mondadori.

Beauvoir, Simone. (1978). *La mujer rota: La edad de la discreción; Monólogo*. Dolores Sierra, Néstor Sánchez (Traductores). Círculo de Lectores.

Halimi, Giséle. (1976). *La causa de las mujeres*. Josefina Rubio (Traductora). Era.

Lacoste, Yves. (1976). *La geografía: un arma para la guerra*. Joaquín Jordá (traductor). España. Anagrama S.A.

Mendoza Vargas, Héctor. (2018). Graciela Uribe Ortega y la transición de la geografía mexicana. Universidad de São Paulo. Terra Brasilis, Revista de *Historia de Pensamiento Geográfico*.

Uribe Ortega, Graciela. (1998). *Como pensar la Geografía 1, cuaderno de Geografía Brasileña.* México, D.F. Centro de Investigación Científica "Ing. Jorge L. Tamayo".

Uribe Ortega, Graciela. (1998). *Geografía y Sociedad: Exploraciones en compromisos y propuestas actuales*. México, D.F. Centro de Investigación Científica "Ing. Jorge L. Tamayo".

Uribe Ortega, Graciela. (1996). *Geografía Política, Verdades y falacias de fin de milenio*. México. Nuestro Tiempo.

4

Acompañar/nos: caminos de resistencia y rebeldía en el espacio arquitectónico

Laura Mariana Osorio Plascencia[7]

Resumen

El presente texto es parte de la reflexión actual sobre cómo construir relaciones docente-estudiantes en clave feminista, al tiempo de revisar y cuestionar la pedagogía tradicional con el fin de pensar la arquitectura no androcéntrica que reconoce la presencia, el conocimiento, la experiencia y la voz de las mujeres.

Palabras clave: Docencia, Clave feminista, Arquitectura no androcéntrica, Feminismo.

Introducción

Trazar caminos

El pasado 17 de julio, se cumplieron 81 años de que se titulara la primera arquitecta en México, su nombre fue Maria Luisa Dehesa Gómez Farías, este hecho histórico marca el origen de la vinculación académica entre las mujeres con el diseño arquitectónico, se convierte así en un referente femenino indispensable para el acompañamiento en la formación profesional de toda estudiante. En el intermedio de ocho décadas que nos separan de tan distinguido evento, se comienza la expansión de la participación femenina en las aulas universitarias, la Arq. Osvelia Barrera Peredo (2012) señala que, durante los años setentas y noventas las mujeres se caracterizaron por tener gran fortaleza y carácter para enfrentar los obstáculos familiares, sociales, culturales y profesionales, un ejemplo de ello es la confrontación con profesores que muchas veces se negaron a aceptarlas en sus cátedras.

[7] Maestra en Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: mariana.o.plascencia@gmail.com

La estructura patriarcal sigue vigente en el ámbito académico, como espacio público se trasmiten el poder, la representación y el reconocimiento material y simbólico entre varones, como señala la Dra. Marcela Lagarde, se “ocupa posiciones jerárquicas y de rango superiores, quien tiene poderes de dominación se convierte, a su vez, en quien posee la verdad, la razón, y la fuerza.” (p. 411). Es así que los encontramos en puestos de autoridad, de toma de decisión respecto a la enseñanza aprendizaje. Otro elemento imprescindible para el sistema es el androcentrismo en la transmisión de conocimiento, en el curriculum explícito e implícito que reproduce sesgos, mandatos y roles de género, finalmente de manera sutil pero no menos importante, se encuentran los discursos sexistas[8] que discriminan y excluyen a las mujeres del medio escolar. Por todo lo anterior, ejercer el derecho a la educación e incorporarse a la academia supone para ellas hacerlo en permanente resistencia y en ocasiones en rebeldía.

En lo que concierne al conocimiento y enseñanza de arquitectura, es frecuente encontrar el silenciamiento de los nombres, las aportaciones y la sabiduría de mujeres, algunas de ellas profesionistas, que diseñan, producen y construyen espacios habitables, Maria Eugenia Hurtado (1997) menciona que, “Las arquitectas han sido elementos subordinados en una sociedad en donde la memoria histórica ha sido limitada”, en este sentido se puede hablar de una gran deuda de reconocimiento a las mujeres en la disciplina y en la producción de espacios.

Acompañar/nos, resistencias y rebeldías en el espacio arquitectónico

Actualmente trabajo como docente en la facultad de arquitectura de la UNAM, al tiempo que aprendo a trazar caminos de resistencia y rebeldía acompañada/ando estudiantes que investigan sobre la triada género + arquitectura + feminismo. Intentar ejercer una práctica docente cercana al estudiantado en donde configuramos el acompañar/nos con las claves que las feministas han brindado, implica primeramente re-conocer la existencia, la presencia, la experiencia y la sabiduría de las mujeres en todas las etapas de la trayectoria de vida (infancia,

[8] Aún es frecuente escuchar a profesores haciendo alusión al estado civil de las estudiantes o relacionando la cocina con el trabajo doméstico propio de las mujeres, asumiendo la subordinación como “natural”.

adolescencia, adultez y vejez) así como los trabajos que realizan en la cotidianidad y la cultura en que se desarrollan, sin embargo este proceso no siempre es fácil pues conlleva una confrontación permanente con la propia misoginia, dar cuenta de las ideas, creencias y prácticas que subordinan a las mujeres y que cruzan en las relaciones familiares, académicas, profesionales, laborales, de amistad, etcétera. Esta práctica de acompañamiento supone también romper con las relaciones docente - estudiantes jerárquicas de dominio reconstruyendo la horizontalidad en ellas para establecer encuentros basados en el respeto, sin competencias, así como comprender la diversidad de interpretaciones, a partir de entender que la mirada de cada persona está situada y que es desde esa posición que se nombra, se habla y se escucha.

Adrianne Rich (1978) en el ensayo *Tomarse en serio a las alumnas* cuestiona la estructura de dominio masculino en el ámbito escolar y enfatiza que debemos de,

> Romper esos silencios, al nombrarnos, al descubrir lo oculto, al hacernos presentes, estaremos empezando a definir una realidad que tenga sentido *para nosotras*, que afirme *nuestro ser*, que permita que tanto la profesora como la alumna nos tomemos personal y mutuamente en serio; es decir, que empecemos a hacernos cargo de nuestras vidas.

En los caminos de resistencia y rebeldía que se trazan en la facultad de arquitectura, no solo nos encontramos docentes y estudiantes, también se integran las compañeras de vida y las autoras que consultamos en el transcurso de la formación profesional, porque a través de sus investigaciones y conclusiones teórico-prácticas se adquieren aprendizajes, se elaboran propuestas críticas con diversos enfoques que amplían la mirada, la reflexión y la postura, reconocer la genealogía feminista, profesional y de mujeres que producen espacios habitables, es clave para el desarrollo de una cultura feminista, algunas veces afectiva, que se vivencia individual y colectivamente en el ambiente académico.

A partir de acompañar/nos, de entablar otro tipo de relaciones con y entre mujeres, de escuchar la diversidad de experiencias y de re-conocerse, se puede pensar en el diseño urbano arquitectónico feminista, con ello buscar alternativas ante la pregunta sobre cómo crear entornos seguros y confiables, María Novas (2014) cita a Teresa del Valle en donde refiere que,

> Las mujeres para ser agentes de cambio deben ser diseñadoras de sus espacios y dentro de las ciudades de aquello que les afecta más directamente, aplicando así mismo su experiencia y talento para incidir en el proceso de ordenamiento general.

Actualmente las medidas de sana distancia y el contexto que generó la pandemia acentuaron el uso y la ocupación del espacio doméstico para nosotras, al tiempo que la práctica académica se mudó al escenario virtual, lo cual genera interrogantes no resueltas sobre la configuración de espacios seguros y confiables para las mujeres.

Una conducta que constantemente se pone sobre la mesa es autorizar/nos la voz de mujeres, ya sea niñas, adolescentes, adultas y ancianas, requerimos reconocer que nuestro conocimiento no sólo es importante, sino que es clave para la transformación del espacio y de las formas de interactuar y habitar en él. En este transcurso, en la interacción afectiva y cotidiana re-aprendemos la forma de mirar, escuchar y atender las necesidades tanto propias, como de otras mujeres, que suceden en los espacios simbólicos y materiales como es el arquitectónico en su dimensión pública y política.

En marzo, la facultad se pinta de violeta pues florece la jacaranda que se encuentra en el patio de los pinos, es un bello ejemplo de la distribución espacial y la paleta vegetal en la Facultad y en la Ciudad, las arquitectas del paisaje lo saben, comparten el diseño de áreas verdes, de ese maravilloso color que pinta los pañuelos que las estudiantes portan en sus mochilas, en palabras de Marcela Lagarde, algunas, de ellas

> son mujeres que participan y se organizan políticamente, que expresan el hartazgo frente a su opresión de género. Son críticas del orden patriarcal y desarrollan concepciones distintas y alternativas. Son las feministas. Las más aceptadas y las más hostilizadas de todas. han desarrollado acciones y propuestas más radicales para contrarrestar la opresión de las mujeres (Lagarde, 2002, p. 419)

Para mi acompañar/nos es un aprendizaje afectivo, cotidiano y colectivo, nos encontramos y cuestionamos, las estudiantes son críticas tienen el potencial para la transformación que beneficia a las mujeres, son herederas de la fortaleza femenina que se incrementa, pues no sólo se contiene en las aulas, también recorre los pasillos de la Facultad de arquitectura UNAM, traza caminos y construye puentes.

Referencias

Barrera P, Osvelia. (2012). La mujer en la arquitectura, no sólo una cuestión de género. En Tello R, Rosa y Pérez R, Socorro (comp.). *Iniciativas locales para la participación femenina*. FA UNAM, Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo, Universidad de Barcelona, México. 65 – 86.

Hurtado A. M, Eugenia. (1997). *La trayectoria de las mujeres en la arquitectura del México contemporáneo (1932-1997).* Tesis para obtener el grado de maestra en Arquitectura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura.

Lagarde, Marcela. (2002). La regulación social del género: El género como filtro de poder. En *Antología de la sexualidad humana I*. Consejo Nacional de Población. Miguel Ángel Porrua. México. 389 – 423.

Novas, María. (2014). *Arquitectura y Género. Una reflexión teórica*. Estudio Xarda.

Rich, Adrianne. (1978). Tomarse en serio a las alumnas. En *Ensayos esenciales, cultura, política y el arte de la poesía.* Trad. Mireia Bofill Abelló. Capitán Swing. Madrid, España.

5

La sororidad como práctica pedagógica feminista en la formación de académicas en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Betzabel López Marín[9]

Resumen

El propósito de la ponencia es dar cuenta de la experiencia de mentoría en el Programa de maestría de Investigación de la Educación en el ISCEEM quien brinda formación de posgrado al magisterio estatal, principalmente. Primero se establece el contexto general en que se crea el Instituto y una mínima organización, con la intención de mostrar el piso de la experiencia. Enseguida se narran las dificultades, la violencia que se ejerce por parte de la académica que funge como tutora del proyecto de investigación, la descalificación, desautorización y exclusión de la maestrante desde el primer momento debido a que se le impuso trabajar con una postulante que no eligió; todas la formas simbólicas se verbalizan al llamarla 'feminista de papel'. En el tercer momento, se aborda la ruptura de la relación tutoral y las huellas de violencia en la subjetividad, materializadas en la dificultad de construir el protocolo de investigación. En este apartado también se da cuenta de la configuración de la sororidad como práctica pedagógica feminista que propone la configuración de alianzas feministas encaminadas a empoderar a otras mujeres, un poder para nombrarlas en primera persona, un poder que fortalezca alianzas y un poder interior que favorezca la autosuficiencia. Por último, realizo cuatro propuestas al ISCEEM encaminadas a evaluar las relaciones de poder entre las docentes y maestrantes; transformar y diseñar un proyecto de mentoría; incorporar una línea de investigación sobre Estudios de Género y finalmente, empoderar a las mujeres académicas desde el feminismo coadyuvando a reconocerse con las otras mujeres académicas consolidadas y con las iniciales.

Palabras clave: Sororidad, Violencia, Experiencia, Mentoría.

[9] Maestra en Educación. Profesora Investigadora del Institución Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Correo electrónico: betzalm@yahoo.com.mx

La sororidad en la formación de académicas en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

El pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua

Clyde Kluckhon

Está frase resonó en mi interior mientras cursaba el tercer semestre de la maestría en Investigación de la Educación cuando leía sobre cultura y estaba en medio de un proceso de cambio de Comité tutorial reconfigurando la investigación y reconfigurándome. Primero, porque como el pez había descubierto el agua, es decir la violencia de la que había sido sujeta durante casi tres semestres y la dificultad para tomar la decisión de terminar con ese vínculo académico y soslayar las advertencias sobre los múltiples riesgos que implican cambiar de tutora. Considero hay dos elementos centrales que permitieron descubrir el agua, el primero de ellos la experiencia que supone algo que pasa, algo que viene hacia mí; es un paso, una aventura, o un viaje y como toda travesía causa incertidumbre, riesgo, peligro y la posibilidad de seguir caminando hacia la utopía. El segundo elemento fue la sororidad de las mujeres académicas consolidadas que me acogieron, abonaron y tomaron el reto de acompañar el proceso de formación y elaboración de la tesis en el último tramo de la maestría; así como la sororidad entre compañeras de seminario.

En la ponencia abordo mi experiencia durante el proceso de mentoría en el Programa de posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, comienzo con algunos datos sobre la génesis del Instituto y su desarrollo a manera de contexto. Enseguida recupero las vicisitudes que enfrente durante el primer periodo de formación y cómo estás dieron pauta a una práctica pedagógica sororal durante la construcción del proyecto de investigación haciendo patente el ejercicio de prácticas de mentoría que empoderen a otras mujeres, que coadyuven a la configuración de un espacio esperanzador donde la diferencia no sea sinónimo de exclusión.

Termino el trabajo con una serie de propuestas desde mi experiencia como una invitación a revisar las tensiones que viven las y los académicos que impactan en mayor o menor medida los procesos de formación de investigadoras e investigadores en ciernes.

Sobre el ISCEEM

La maestría de Investigación de la Educación forma parte de los programas de posgrado que oferta el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) primordialmente al magisterio estatal y también nacional tanto público como privado.

El ISCEEM nace en diciembre de 1979 en Toluca, debido a que “se carece de Instituciones de alto nivel en el ramo del magisterio” (ISCEEM, 2020) y depende de la Secretaría de Educación hasta el 2012 que se convierte en un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación, con autonomía académica y técnica.

En 1981 el Instituto es acogido en las instalaciones de la Escuela Normal de Profesores e inicia con tres programas a nivel maestría: Matemática Educativa, Psicopedagogía Educativa e Investigación Educativa, posteriormente Administración Educativa y Enseñanza Superior y Educación. Es hasta 1984 que abre sus puertas la División Académica Ecatepec, con ello la posibilidad de descentralizar la formación y acercarse a las y los docentes de otras regiones del Estado de México; le siguió Chalco, Tejupilco y recientemente Nextlalpan. En su trayecto ha transitado por múltiples cambios en los programas de formación y actualmente tiene diversas especialidades, la Maestría en Investigación de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación el cual se imparte únicamente en Toluca.

El programa de Maestría cuenta con la modalidad de tiempo completo y mixta. En la primera las y los maestrantes aceptados y que laboren en el Subsistema Educativo Estatal, el Gobierno del Estado de México les otorga una beca durante dos años con un sueldo equivalente a su(s) plaza(s) base, dicha beca no se otorga a docentes interinos, sin embargo, cuentan con la opción de trabajar y dedicar dos

tardes entre semana y el sábado. Los posgrados del ISCEEM no forman parte del CONACYT por tanto docentes de escuelas federales que desean integrarse al programa deben optar por las becas que otorga el organismo federal al que pertenecen, y quienes provienen de escuelas particulares participan en la modalidad mixta.

Cursé la maestría en el periodo 2012–2014 justo cuando el ISCEEM hace modificaciones a su programa de estudios, cierra la Maestría en Ciencias de la Educación y crea un nuevo posgrado con una doble intención, primero, hacer modificaciones principalmente al tiempo que tienen las y los maestrantes para cursar, concluir, elaborar la tesis y presentar el examen de grado y con ello mejorar el nivel de titulación; segundo, continuar trabajando para lograr incorporar la maestría al Programa de Becas para Estudios de Posgrado CONACYT, está situación y sus raíces han ocasionado que el Instituto, primordialmente, sea un espacio de formación para el magisterio estatal por tanto su población proviene de centros de trabajo del nivel Básico, Medio Superior y Superior pertenecientes al Subsistema Estatal y en menor medida de docentes pertenecientes al Sistema Federal u otras instituciones. La generación a la que pertenezco admitió a 56 estudiantes, 45 en la modalidad de tiempo completo y 11 en modalidad mixta.

Feministas de papel

La experiencia que implica aprender, saber y descubrir siempre me ha apasionado, me entusiasma la posibilidad de acercarme a otros espacios de diálogo e intercambio de saberes, de conocer otras prácticas pedagógicas y formas de aproximarse al conocimiento, a la realidad, exponerme y con ello reconfigurarme; en este sentido la experiencia de iniciar un proceso de formación conlleva a configurar la subjetividad, pues es ‘eso que me pasa’, que lleva a las y los sujetos a ser el lugar donde ocurre la experiencia porque sucede de acuerdo a lo que señala Larrosa en las “palabras, en mis ideas, en mis representaciones, en mis sentimientos, en mis proyectos, en mis intenciones, en mi saber, en mi poder, en mi voluntad” (2006, p. 89), en mi ser.

El deseo de emprender el viaje por la maestría comienza a germinar en el 2010 cuando se difunde la convocatoria e invitación a la sesión informativa a través de una circular a todos los Centros de Trabajo, decido acudir a la reunión en compañía de dos personas que también estaban interesadas. Al finalizar la sesión tenía la certeza de no contar con las condiciones económicas para postularme pues aún era profesora interina y no tenía la garantía de un empleo permanente, no gozaba de todas las prestaciones, no podía acceder a la beca otorgada por el Gobierno del Estado de México y tampoco del CONACYT; los interinatos hasta el momento eran sólo por meses y aunque me gustaba el programa, no tenía las condiciones económicas. Fue hasta el 2012 motivada por el deseo de aprender, de impartir clases en alguna de las Escuelas Normales del Estado de México e ingresar al Instituto de Educación Superior con mayor reconocimiento en el sistema y abatir en menor medida el recelo con que son tratadas las y los profesionales universitarios e incluso excluidos por su formación para ser contratados como docentes u ocupar puestos directivos, cabe señalar que dicho fenómeno ocurría con mayor frecuencia antes de la Reforma Educativa del 2011. Aunado a que las y los docentes universitarios tampoco pueden ocupar cargos de representación ante el Sindicato de Maestros del Estado de México.

El escenario personal de este momento no distaba mucho del vivido en el 2010, continuaba como docente interina y sin muchos recursos económicos, la única diferencia era la duración del interinato como profesora horas clase que ostentaba, el cual era por ciclo escolar completo y eso significaba mayor posibilidad de continuar en la plaza, menor riesgo de movilidad del Centro de Trabajo y un salario, aunque menor con respecto a las y los docentes de base, seguro. Así que inicié el proceso de selección y fui aceptada.

Una primera actividad, previa al comienzo formal del programa es la asignación de tutores y del equipo de trabajo. En esta me informan que pertenezco a un equipo de trabajo, pero a consideración de la coordinadora de Maestría el problema de investigación pertenecía a la línea de investigación de otra académica, por lo que me piden decida en que equipo deseo trabajar. Fue una ‘decisión a ciegas’, por denominar de algún modo el cambio que impactaría mí andar en el

proceso de formación, no conocía la trayectoria ni intereses académicos de ambas docentes, la única información que tenía era que la docente a quien me reasignaban trabajaba Género. Sin embargo, debía tomar una decisión rápida y después de un breve intercambio con la académica que había leído la propuesta de problema de investigación, realizado la entrevista y selección, decidí acceder al cambio de tutora. El equipo de trabajo estaba coordinado por una docente-investigadora con formación en Pedagogía, académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, además de tres maestrantes; entre ellas mi compañera con quien he compartido varias actividades académicas y laborales, en especial nuestro andar en los caminos del feminismo.

La recepción de la nueva tutora fue cordial y estuvo velada por la premisa de que no me había seleccionado, por tanto, no conocía el proyecto y ella había sido muy cuidadosa en la elección de las postulantes, pero confiaba en el trabajo de su colega.

El primer seminario transcurrió en medio de lecturas conocidas, el buen ánimo de construir, compartir, enriquecer el problema de investigación de las maestrantes en general. Por otro lado, el nivel de análisis y discusión era bajo, por consiguiente, poco abonaba al trabajo de proyecto de tesis, aunado a una precaria revisión de los avances y a pesar de que la tutora denotaba conocer sobre Metodología de Investigación no lograba despejar las dudas generadas en la conformación del proyecto, sus observaciones eran mínimas y con frecuencia expresaba agotamiento y cansancio intelectual por exceso de trabajo.

El desgaste que refería la ‘orillaba’ a sólo revisar a las dos compañeras que requerían desde su perspectiva más apoyo, soslayando su labor como eje nodal del equipo tutorial y dejando en el abandono por semanas la revisión de los avances de al menos dos de las integrantes del seminario. La falta de organización e interés primordial en dos maestrantes propició en varias ocasiones solicitara a otra compañera explicarme porque ella ‘ya estaba cansada’, por supuesto la modalidad de una mentoría entre pares es posible siempre que sea una estrategia organizada y con objetivos medibles del acompañamiento y no como una forma de eludir su responsabilidad. Con respecto al cansancio de las mujeres académicas no dudo

suceda debido a las dobles jornadas de trabajp que las mujeres académicas enfrentan a partir del rol de género que históricamente se les ha asignado y a la necesidad de cubrir con los compromisos profesionales a veces en más de tres instituciones educativas.

A pesar del poco interés en el trabajo, sentirme excluida, poco valorada y observar que propuestas de categorías de análisis que efectuábamos eran recuperadas sin el menor reconocimiento e incluso se debatía su pertinencia en la investigación. A pesar de todo quería seguir apostando por la posibilidad de construir una red de apoyo entre mujeres y trastocar la afirmación patriarcal que las mujeres no podemos trabajar juntas, ser compañeras, apoyarnos y respetar la diferencia. Por lo que insistí en compartir los saberes, defender su pertinencia en la investigación y proponer otros momentos para trabajar e incluso llegó a proponerlos como una forma de resarcir el poco tiempo con el que contaba, pero los esfuerzos fueron vanos, en ocasiones cancelaba, no llegaba a tiempo; siempre había una excusa.

Durante el segundo semestre comencé a indagar acerca del contenido de otros seminarios, la forma de trabajo, horarios y posibilidades de hacer cambio de tutora, porque comenzaba a hacer estragos la frustración, la certeza de haberme equivocado al cambiar de tutora; la incapacidad de avanzar, aprender, comprender y construir a las y los sujetos de estudios; pedía apoyo de otras académicas para ingresar a sus seminarios y acudí a actividades extracurriculares de otros más.

Las dificultades en la mentoría se hacían patentes no sólo en la construcción del protocolo de investigación sino en la elección del Comité tutoral integrado por un cotutor perteneciente al ISCEEM y un lector externo.

En la conformación del Comité tutoral no hubo libertad para optar por aquella o aquel académico que nutriera el protocolo de investigación y brindará herramientas metodológicas de aproximación a las y los sujetos de estudio, desestimando la propuesta de la maestrante y dando prioridad a criterios poco claros sobre la experiencia y ejes de trabajo del o la docente - investigadora que acompañaría y abonaría al proyecto de investigación. En este sentido el cotutor elegido externó en su momento la preocupación por acompañar el trabajo cuando

observaba mínimas conexiones con su área de especialidad. Sin embargo, su compromiso académico vislumbró las deficiencias metodológicas del proyecto y siempre procuró acompañar los avances en la investigación e invitándome a participar como oyente en algunas sesiones de su seminario con el objetivo de desenredar la madeja de hilos en la que se había convertido el protocolo de investigación.

Respecto a la elección de lector o lectora externa la mentora refirió que daría la posibilidad de elegir y dio algunos parámetros a considerar, sin embargo, cuando se presentó la opción pidió tiempo para pensarlo, en realidad investigó sobre ella pues se trataba de una colega, la propuesta no prosperó. Sugerí otra docente con amplio trabajo en el tema de estudio, sin embargo, fui desautorizada una vez más y ella determino quién sería la lectora.

La avalancha de negativas expresadas en desinterés de la tutora se hizo presente también en las reuniones con el Comité tutoral debido a la falta de revisión previa de los avances, a la nula escucha acerca de las dudas y a una preparación expres de las reuniones tenía como resultado pobres avances, llamados de atención por parte del cotutor porque notaba poca preparación y el argumento de ella era ‘comprensión porque el trabajo está en ciernes y aún le falta seguir aprendiendo’ a la maestrante. La descalificación al trabajo y a la capacidad eran frecuentes.

No obstante los esfuerzos sentía cada vez más frustración, experimentaba exceso de estrés, malestar físico, dificultades para profundizar en las categorías y producir un texto era complicado; comenzaba a somatizar el enojo por no atreverme a romper con la regla tácita de no cambiar de tutora y a denunciar ante las autoridades la violencia simbólica al ser un tema incomodó; por cumplir con las expectativas de concluir la tesis un semestre después de terminado el curso regular, la situación económica, el quehacer cotidiano en el Centro de Trabajo pero sobre todo la resistencia a aceptar que en este nivel académico, otra mujer que además se asume como feminista ejerciera violencia y denostara al grado de nombrarme junto a mi compañera como ‘feministas de papel’ acaso ¿hay categorías para determinar qué tan feminista eres?¿es obligatorio estar en una relación de pareja

inmersa en la violencia, criar un hijo o hija en soledad, sufrir de violencia laboral para poder cuestionar al sistema patriarcal y ser feminista? Nunca había sido tan frustrante y molesto estar en un proceso de formación.

La sororidad como práctica pedagógica feminista

La ruptura definitiva ocurre durante la revisión de las aproximaciones teóricas y análisis del referente empírico de las investigaciones cuando la tutora expresa que no dará tiempo de revisar todos los trabajos pese a la cercanía de una reunión con el Comité tutoral y las múltiples dudas dando prioridad a los dos trabajos que tenían su foco de atención, enseguida el mío y por último el de mi compañera; asignándome la tarea de revisar y apoyarla aun cuando ambas teníamos serias dificultades en la interpretación del referente empírico. En ese momento mi amiga cuestiona sus argumentos para evadir la revisión y se retira de la reunión al no encontrar eco con ello renunciando a su casi nulo acompañamiento. En el grupo era tal la aceptación del acoso moral que ejercía la tutora sobre la mitad del grupo que después de un breve silencio se continuó con la sesión y todas guardamos silencio porque en palabras de Hirigoyen “el contexto sociocultural actual permite que la perversión se desarrolle porque la tolera” (Hirigoyen, 1998). Yo estaba paralizada, en lugar de interpelar a la tutora, a las maestrantes y de cuestionar el silencio frente al acoso que ejercía, la actitud ante los cuestionamientos de la compañera por su falta de acompañamiento durante más de un año; su reacción de enfado, desinterés y arrogancia porque la persona que ejerce violencia, la agresora, “se encuentra fijado[a] a ese modo de relación con el otro y no se pone a sí mismo[a] en tela de juicio en ningún momento […] le resulta imposible cuestionarse” (Hirigoyen, 1998) porque ella estaba haciendo ‘bien su trabajo’. Después entendí que sentirme paralizada era parte del trabajo del ‘depredador’ “para que no me defendiera y por largo tiempo intenté comprender qué ocurría, pero no tenía las herramientas para hacerlo.” (Hirigoyen, 1998)

La renuncia y solicitud formal de cambio de tutor me tomó dos días más, justo al terminó de otra desafortunada reunión con el cotutor y en medio de lo que denomina “un rastro de amargura o de vergüenza por el hecho de haber sido engañado[a]" (Hirigoyen, 1998) porque, aunque reconocía que ese vínculo había

mermado mi autoestima no me atrevía a reconocer que hubo violencia y agresión durante la mentoría de un proceso de formación que vislumbraba enriquecedor y lo fue; me conocí y reconocí la forma en que reacciono frente a la violencia que ejerce otra mujer, cómo puedo entrar en el juego perverso de agredir ante la agresión moral como una forma de defensa. A valorar y reconocer el acto de profunda amistad de mi par "porque ser amiga de otra es ser amiga de sí misma, porque permite autorreflexionarse y ser autónoma, es decir convertirse en persona, empoderarse, en el sentido que lo plantea el feminismo como una posibilidad de fortalecerse, atribuirse poder" (Alfaro, 2015), gracias a esa relación de amistad y empoderamiento entre nosotras rompí con el vínculo de violencia con la mentora, agradecí al cotutor su acompañamiento e inicié la reconfiguración del protocolo de investigación.

En este camino seguí encontrando rastros de la agresión moral que ejerce la académica consolidada hacia las académicas en formación reflejada en la incapacidad de consolidar un trabajo de mentoría con varias generaciones que ha tenido a su cargo que no conlleve "desmontar a alguien, que [no necesite] rebajar a los otros [las otras] para adquirir una buena autoestima" (Hirigoyen, 1998), el reconocimiento, respeto y aprobación de sus pares investigadoras(es).

Después de una breve pausa, necesaria para la asignación de un nuevo Comité tutoral fui aceptada, nuevamente, por la académica que me había elegido para incorporarme al programa de maestría, a quien le agradezco profundamente el trabajo, apoyo y comprensión durante el proceso de reformulación del proyecto de investigación, su sabiduría y paciencia para mostrarme que el trabajo previo era importante, el referente empírico era posible retomarlo y enriquecerlo desde otra metodología, por permitirme una toma de conciencia de identidad, vivir una forma de organización, de escucha que posibilite una relación docente–alumna encaminada al empoderamiento, de una mentoría con nuevos procedimientos, actitudes y comportamientos que den la palabra a las mujeres en formación, que no sólo acompañe el proceso de elaboración de tesis, que cuide la salud mental de las y los maestrantes, visibilice sus capacidades pero sobre todo el compromiso ético, personal y profesional en el acompañamiento.

El nuevo Comité tutoral fue integrado por tres mujeres diversas en su forma de vivir y vivirse, de escuelas y formas de entender y analizar la realidad diferente, con dificultades y carga de trabajo administrativo independiente de los procesos de mentoría. Sin embargo, siempre se mantuvieron en una escucha abierta para contribuir al trabajo de formación reconociendo en la otra las coincidencias en las vivencias en la academia y en la importancia de fortalecer una relación de empoderamiento y exigencia en la construcción de la tesis.

Sin asumirse, abiertamente feministas, pero sí con la firme convicción de practicar un poder más allá de la dominación que empodera e increpa al sistema patriarcal, un poder practicado a partir de la propuesta de pensar en e*l poder para*:

> la construcción de procesos de apoyo para beneficio en primera persona y para las otras; *el poder*: posibilita construir alianzas, sumar fuerzas y voluntades para fortalecer movimientos y lograr objetivos; y en el *poder interior* aquel que se lleva en el interior y posibilita fortalecerse como personas y ser autosuficientes. (Montes, 2008)

Estos tres poderes, permiten, afirma el feminismo, "alcanzar dignidad y libertad porque implican la capacidad de ser y expresarse, más allá de las relaciones jerárquicas asimétricas y otorgan a las mujeres beneficios en términos de productividad […] y mejora en las relaciones humanas.” (Alfaro, 2015)

Concluir el proceso de titulación fue complicado, aunque esperanzador porque fue el resultado de una práctica pedagógica sororal que hace posible “la empatía y la solidaridad hacia las mujeres, ya que las mujeres mismas las practicamos […] como forma de interacción social y política. El respeto a la valoración, la dignidad y la integridad […] valida la autoridad de las otras como parte de un poder compartido” (Lagarde y de los Ríos, 2012) de una alianza feminista que se dio gracias a la diferencia, la conciencia política de género, por sintonía y respeto entre las mujeres del Comité tutoral, las pares y la maestrante.

La práctica pedagógica de la sororidad es la "conciencia crítica sobre la misoginia, sus fundamentos, prejuicios y estigmas" (Lagarde y de los Ríos, 2012); asimismo es la invitación a construir otras habilidades para erradicar la misoginia, enfrentar el acoso moral y evitar reproducir las prácticas misóginas de otras mujeres; tejer relaciones de amistad, vínculos respetuosos de la diversidad y valorar la diferencia como una forma de enriquecer la experiencia.

Las mujeres que acompañaron el proceso de mentoría dibujaron para mí y seguramente continúan haciéndolo para otras generaciones un camino que procura desmontar la misoginia porque ellas han aprendido a eliminar sus huellas en su subjetividad, su autoidentidad y su autoestima de género. Por eso pueden percibir con empatía a otras mujeres.

Propuestas hacia el ISCEEM

A manera de cierre y desde mi experiencia quiero hacer cuatro propuestas al ISCEEM que como organismo académico de educación superior del Estado de México que atiende al magisterio estatal en su conjunto, pero con una población mayoritaria de mujeres tiene un compromiso ético y político con las mujeres y hombres que se forman en sus aulas.

- Evaluar el impacto que generan las relaciones de poder existentes entre las y los docentes-investigadores en la formación de las maestrantes.
- Analizar y valorar la transformación de las prácticas docentes y los procesos de mentoría (sistema tutoral) que promuevan el empoderamiento de las maestrantes, encaminadas a erradicar la violencia ejercida por las y los académicos consolidados, así como compartir aquellos liderazgos éticos, respetuosos de la diferencia, la diversidad y la especificidad.
- Diseñar e integrar una línea de investigación sobre Estudios de Género.
- Empoderar a las académicas consolidadas desde el feminismo coadyuvando a re-conocerse con las otras; como una capacidad de ser y expresarse, más allá de relaciones jerárquicas asimétricas que permitan nuevas actitudes, nuevos procedimientos y mejora en las relaciones humanas.

Referencias

Alfaro, S. L. (2015). *Las representaciones sociales de las mujeres entre las docentes de la escuela secundaria. (Tesis de maestría).* Ecatepec, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Hirigoyen, M.-F. (1998). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana.* España: Paidós Ibérica.

ISCEEM. (30 de octubre de 2020). *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.* Recuperado de http://isceem.edomex.gob.mx/sites/isceem.edomex.gob.mx/files/files/PDFs/Acerca%20del%20ISCEEM/Marco%20juri%CC%81dico/Gacetas/Gaceta-No-73.pdf

Lagarde y de los Ríos, Marcela. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías.* Ciudad de México: Inmujeres DF.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87 - 112.

6

Semillero de Investigación: “Mujeres, Género y Feminismo.” Trinchera-espacio de autonomía colectiva y construcción de conocimiento en la Universidad de Antioquia, Colombia

Adriana Patricia García Agudelo[10]
Alejandra Restrepo[11]
Yessica Restrepo Puerta[12]

Resumen

En el espacio de intercambio con otras experiencias de mentoría del II Foro Internacional “Políticas de evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas científicas” presentamos la experiencia del Semillero de Investigación: “Mujeres, Género y Feminismo” de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Este espacio nos ha permitido la formación académica y política, el diálogo feminista al interior de la Universidad y la construcción como trinchera para la reflexión trans/inter/disciplinar feminista para enfrentar las violencias epistémicas reconocidas dentro del contexto académico.

De esta manera, los temas abordados en el semillero, así como el proceso para el fortalecimiento de este, se derivan de unas dinámicas muy propias como *colectivas*. Hemos perdido el temor a nombrarnos *feministas* y no solo “de género”, con lo cual hacemos explícita nuestra posición política y contribuimos al posicionamiento del pensamiento y el movimiento feminista en el contexto universitario. Es así como, mediante la recuperación de la voz colectiva de quienes hacemos parte del semillero, pretendemos dar cuenta del proceso de constitución, de las dificultades que hemos enfrentado en el ámbito universitario, como mujeres y feministas, de lo que ha significado para nosotras como espacio académico y la

[10] Estudiante de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: adriana.garciaa@udea.edu.co

[11] Doctora en Estudios Latinoamericanos. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: alejandra.restrepo9@udea.edu.co

[12] Estudiante de Sociología de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: yessica.restrepopuerta@udea.edu.co

proyección que creemos puede tener el semillero como espacio para el intercambios de saberes y conocimientos, así como para los diálogos, no solo intergeneracionales, sino también entre todas nosotras, mujeres sujetas situadas, diversas y feministas, con varones en proceso de deconstrucción y con distintas organizaciones e iniciativas de la ciudad y el país.

Palabras claves: Feminismo, Semillero de Investigación, Instituciones de Educación Superior, Género, Violencias epistémicas.

¿Quiénes somos?

El semillero de investigación "Mujeres, Género y Feminismo" se creó en agosto de 2019 como una iniciativa del Grupo de Investigación Género, Subjetividad y Sociedad (GIGSS) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia[13]. Desde sus inicios ha contado con cerca de 30 integrantes, la mayoría mujeres de los programas de Antropología, Comunicación Social, Filosofía, Historia, Sociología, Trabajo Social y de la Facultad de Educación, lo que nos ha permitido el diálogo inter/disciplinar permanente. Muchas de nosotras somos activistas en procesos sociales en la Universidad, en la zona urbana y rural de Medellín y en otros municipios de Antioquia. Un año parece poco, pero la percepción del tiempo es relativa, cuando se trata de enfrentar los efectos de las violencias naturalizadas que se incrementan durante una crisis como la que se ha desatado por la pandemia.

Los semilleros hacen parte del Sistema Nacional de Investigación del país como espacios de formación científica extracurriculares, pero para nosotras también ha sido un lugar para el encuentro, la exploración, el activismo y la construcción como sujetas políticas y feministas o con praxis feminista. Como lo ha expresado una de nuestras compañeras es: "un espacio donde se permite la siembra y cultivo de saberes en torno a la investigación de temas específicos", pero más allá es:

[13] La Universidad de Antioquia es una Institución de Educación Superior pública, del nivel departamental y está entre las más importantes del país.

> Un proceso formativo no lineal, que se construye con las participantes, es horizontal y permite espacios en donde los conocimientos de cada persona son tenidos en cuenta. Finalmente, [como todo] semillero pueden surgir articulaciones con otras propuestas institucionales o por fuera de la misma, llegar a otros espacios de ciudad y fortalecer otras iniciativas. (Katherine Arenas, Comunicación Social, 26 años)

Este espacio de *juntanza* nos ha permitido el diálogo feminista al interior de la Universidad cuya construcción podemos enunciar como trinchera de conocimiento trans/inter/disciplinar y que nos permite enfrentar las violencias epistémicas reconocidas en el contexto académico.

En la institución existen 191 semilleros, solo tres han adoptado en su denominación el concepto “género”. Al tener en cuenta la teleología semillerista en la Universidad de Antioquia el nuestro se ha permitido un lugar de enunciación directamente feminista y no solo de género, una palabra que ha sido ya aceptada en la academia patriarcal. De esta manera, este espacio responde también a los diversos obstáculos que enfrentamos las mujeres en las Instituciones de Educación Superior (IES), con reflexiones e iniciativas interdisciplinares y la construcción de conocimiento y de autonomía feminista.

Hacemos parte de la Asamblea de Mujeres y Disidencias Sexuales de la Universidad de Antioquia, nos articulamos a distintas iniciativas universitarias para la creación de mecanismos para la atención de casos de violencia sexual en las IES, en diálogos con otras académicas y activistas sobre temas coyunturales, en las actividades de ciudad convocadas por el movimiento, a iniciativas de formación feminista y hemos hecho acompañamientos a mujeres cercanas en medio de la contingencia sanitaria desatada por el Covid19.

Nuestra Universidad no cuenta hasta el día de hoy con una política de equidad de género institucional, ni con protocolos o rutas de atención, más allá de lo que hemos llamado “la tercerización de atención a los casos de violencias de género” cuando simplemente se remite a las autoridades de la justicia ordinaria.

Mientras tanto, internamente los casos son llevados por la Unidad de Asuntos Disciplinarios a la que poco llegan las denuncias, porque hacerlo significa estar expuestas a la revictimización, la impunidad con el argumento de la autonomía universitaria y la falta de normativa institucional para sancionar a los agresores. Finalmente, se desestiman los casos, se humilla a las víctimas y se desconoce el marco normativo nacional y los compromisos internacionales adquiridos por el Estado colombiano en el tema, de los que no se excluye la responsabilidad de las IES. Es por lo anterior que reconocemos el escrache feminista como una acción política ante la ausencia de mecanismos que permitan a todas las personas que hacemos parte de la comunidad universitaria a acceder a la justicia ante casos de violencia sexual naturalizada e invisibilizada en la Universidad.

De encuentros intergeneracionales

Los semilleros son dinamizados por profesoras/es de los grupos de investigación, con diferentes trayectorias y posicionamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos, por esta razón la forma en que se dinamizan estos colectivos puede variar. Este semillero en tanto feminista ha intencionado el diálogo intergeneracional entre profesoras y estudiantes, pero así mismo ha compartido con feministas académicas o activistas para el intercambio de saberes y conocimientos. Así lo expresa una de las compañeras:

> En los espacios abiertos del Semillero y el SIF[14] a raíz de la academia virtual tuvimos varios acercamientos a mujeres investigadoras de diferentes edades, lugares de enunciación y nacionalidades, donde uno de los encuentros más significativos, a mi parecer, fue en el que se habló de la trayectoria del movimiento de mujeres de Medellín y Colombia por una de las mujeres pioneras en la ciudad[15], este sirvió para dar unas bases históricas a

[14] Se refiere al Seminario de Investigación Feminista, un curso formal que se da de forma paralela propuesto por la profesora Alejandra Restrepo. Este espacio y el del Semillero se fusionaron y se abrieron al público en general durante los primeros semestres de la pandemia y de movilización estudiantil a partir de las precarias condiciones del estudiantado para enfrentar la pandemia y el proceso de formación mediado por la virtualidad sin las suficientes condiciones materiales de vida. Actualmente, el Seminario se está ofreciendo nuevamente abierto y algunas integrantes del semillero hacen parte de un equipo de apoyo para dinamizar el curso y adentrarnos en temas como la epistemología y metodología de investigación feminista.

[15] Se refiere a Clara Inés Mazo López activista feminista, pionera del resurgimiento feminista en la ciudad de Medellín.

> nuestras luchas como mujeres jóvenes y comprender mejor las realidades a las que nos enfrentamos. Desde ese mismo espacio surgió la necesidad de continuar haciéndolo, de generar espacios intergeneracionales para construir y debatir los temas que nos interesan como mujeres feministas. (Vanessa Álvarez, Trabajo Social, 20 años)

Y otra más lo expresa de la siguiente manera:

> Se ha hecho un esfuerzo por ampliar nuestra conciencia respecto de nuestras predecesoras profesoras, activistas, estudiantes, en la lucha feminista dentro de la universidad y aliadas en otros países de América Latina. Han sido relevantes porque me han permitido reconocer la potencia histórica de las mujeres y del feminismo, además de confirmar mi compromiso por medio de un posicionamiento más firme en mi proceso de devenir feminista. (Paula Andrea Duque, Filosofía, 26 años)

Se ha intentado mantener un relacionamiento horizontal, inspirado en la juntanza feminista y la sororidad y darles cabida a otras formas de pensar lo pedagógico a través de la creación, la práctica y el compartir de la sabiduría de cada persona, situada, con una historia de vida y su propia trayectoria. Se comparte lo que se ha aprendido en la vida, se revisitan los procesos de formación en otros cursos o experiencias educativas, se tiene presente la centralidad de la subjetividad en los procesos de formación, pero así mismo el fortalecimiento como feministas o como cómplices del feminismo en un contexto resistente y no en pocas ocasiones violento con las feministas y con quienes se adentran en los estudios sobre masculinidades no hegemónicas y disidencia sexuales, de género y/o corporales.

Los espacios del entre-mujeres son amenazantes por potentes. Y así las semilleristas nos hemos podido encontrar entre nosotras y reconocernos en el feminismo:

> Estar respaldadas por un grupo de mujeres que somos resultado de un sistema educativo que nos margina incluso cuando estamos ya dentro de él, significa para el ambiente formativo de cada una, que podemos hablar, criticar, desobedecer el silencio en una clase cuando todo está "claro y dado por sentado" luego de una afirmación que nos incomoda, nos hace sonrojar o nos genera un nudo en la garganta porque tiene que ver con nuestra condición de mujeres. Creo [en] la posibilidad de que las aulas se pinten de violeta porque nosotras estamos interviniendo no sólo desde nuestro campo de formación sino también con la perspectiva singular de otras mujeres de diferentes áreas, facultades e institutos que revelan que una de las grandes fallas de la educación es naturalizar el sexismo en el que se ha fundado el conocimiento y la práctica de la enseñanza es una de las fortunas que el semillero nos ofrece como espacio diverso e interdisciplinar. (Katherine Arenas, Comunicación Social, 26 años)

¿Trinchera del conocimiento?

Aunque los espacios de construcción de conocimiento como grupos de estudio, semilleros, o cursos electivos alrededor de los estudios de género y feministas han estado presentes en la institución educativa desde hace algunos años, y en ellos incluso hemos participado algunas de las integrantes del semillero, podemos decir que el nuestro es el primero abiertamente de carácter feminista. El espacio está siendo cada vez más reconocido en la Facultad y la Universidad, pero reconocemos las resistencias que se desprenden de una osadía como esta.

Somos conscientes de que para las mujeres la academia sigue siendo un espacio de disputa y que no hemos logrado que la teoría feminista sea parte de la formación humanista en los programas de educación superior. Las mujeres científicas en las áreas disciplinares desaparecen, especialistas en ciertos temas son desconocidas, despreciadas o simplemente obviadas. Cotidianamente vemos la práctica de apropiación de los argumentos e ideas de las mujeres que en la voz de los varones parece mucho más brillante, aunque sean fruto de la apropiación. El desprecio por el aporte de la teoría y el movimiento feminista a las ciencias sociales

y al humanismo es evidente. La violencia epistémica salta a la vista. Al respecto una de las integrantes ha manifestado:

> En primera instancia es importante reconocer el aporte histórico que las mujeres han hecho tanto en la sociedad como en la academia misma, por esto, se hace necesario construir un espacio autónomo donde las mujeres y feministas nos sintamos seguras a la hora de compartir nuestras experiencias como estudiantes e investigadoras en formación, experiencias que están atravesadas y corporalizadas por los lugares que ocupamos en una sociedad profundamente patriarcal. (Paula Andrea Duque, Filosofía, 26 años)

Otra compañera expresó:

> Un semillero feminista en la Universidad es imprescindible porque los currículos están pensados desde una mirada androcéntrica, se rescatan las figuras masculinas y se invisibiliza la voz de más de la mitad de la población mundial: las mujeres. Más allá de esta generalidad, la investigación feminista rescata experiencias situadas que atraviesan el cuerpo socialmente construido como femenino; su trasegar, dilemas, encuentros, desencuentros, redes, tejidos y saberes. La apuesta por desdibujar imaginarios machistas y misóginos, mitigar las desigualdades, las violencias de género, y los procesos educativos sesgados, son esfuerzos que también se pueden hacer desde la investigación, siempre y cuando se divulgue y comunique. Una investigación cercana a las realidades de las comunidades vecinas, es decir, un puente academia-comunidad. Por ahora, la investigación feminista perfila estudiantes que en sus profesiones y en su vida cotidiana, van a contribuir a nombrar el feminismo como bandera, apuesta política y modo de vida. El resultado inmediato: contenidos investigativos, reflexiones, participaciones y otros formatos con la mirada feminista, tan necesaria para narrarnos y comprendernos desde nuestras vivencias. (Katherine Arenas, Comunicación Social, 26 años)

Un lugar en el que construyamos referentes mujeriles y feministas, borradas por las genealogías patriarcales, el pensamiento social conservador y las posturas críticas que con arrogancia desconocen el aporte de los estudios de género y de las mujeres a cada disciplina, al diálogo interdisciplinar y a la construcción del conocimiento.

Es por esto que cuando una de nuestras compañeras quiso darles la acogida a nuevas integrantes con la siguiente expresión: “Bienvenidas a quiénes se unen a esta *bella trinchera académica*”, nos sentimos identificadas. Pero somos hijas de un país que sigue en guerra, porque asistimos a la violencia del posacuerdo de paz, no al posconflicto que tanto esperábamos, así que repensamos si ese concepto era demasiado belicista para nombrar nuestra experiencia como académicas. Sin embargo, como lo expresó una de las integrantes:

> Aunque el concepto de "Trinchera" tiene una carga histórica guerrerista y está vinculado a contextos bélicos donde su función estaba vinculada tanto a la protección de las y los combatientes como a la defensa, ataque y comunicación entre ellas/os, considero que, tanto el semillero como el mismo pensamiento feminista son una trinchera dentro de la academia y la sociedad -profundamente patriarcales- que me han permitido protegerme y refugiarme al lado de pensadoras, activistas, profesoras, compañeras y amigas construyendo redes de cuidado, por otro lado me ha posibilitado encontrar una voz para defender mis ideas de los ataques que la academia y la sociedad mismas nos hacen a aquellas mujeres que nos rebelamos y queremos construir de maneras distintas nuestras vidas y experiencias y finalmente, han sido un puente de comunicación para con otras, en donde he sentido, pensado, aprendido y construido de manera conjunta. (Yenifer Giraldo, Antropología, 22 años)

Una trinchera-espacio de conocimiento porque:

> en la experiencia de las otras puedo ver mi reflejo, ese reflejo que no he visto o me niego a vislumbrar. Escucharlas me fortalece el carácter, mi actitud y posturas frente a los acontecimientos cotidianos que solía y suelo normalizar. Lo anterior, porque aumentan mis argumentos y sentires, me brindan un sello que respalda mi enunciación como feminista, es un sentir colectivo y una hoguera que me acoge, no sólo en el ámbito académico sino en el compañerismo y amistad. Se genera identidad, que, si bien es moldeable, me permite sentirme parte de un proyecto político que me rebosa. Sin esa trinchera de conocimiento, mis motivaciones e intereses académicos seguirían, pero sin esa mirada que me interpela como mujer e interroga los constructos de género. Estas gafas violetas, como todas acostumbramos llamar, son una guía y un lugar seguro, pero no sencillo. El semillero me permite llevar lo que allí se gesta a otros espacios cotidianos, a mi profesión, a mis amistades. Es una trinchera porque posicionarme como feminista me reta a hablar de lo que incomoda a la sociedad, enfrentarme a señalamientos y estigmas... Precisamente el conocimiento me abre esos abismos cuando interpelo a los demás, pero también el conocimiento feminista me da alas para ser libre y para aumentar el amor propio, amar a otras mujeres y decidirme por ellas. (Katherine Arenas, Comunicación Social, 26 años)

Son múltiples las formas de violencia simbólica-epistemológica que vivimos diariamente: no se lee a mujeres y mucho menos a feministas, aún en carreras altamente feminizadas; el profesorado desconoce la teoría feminista y los estudios de género; el hostigamiento sexual de parte de estudiantes, docente y empleados es constante; la discriminación por razones de género, raza/etnia/cultura o sexualidades sigue siendo cotidiana; persiste la complicidad de la institucionalidad en los casos de la violencia basada en género cuando favorece la impunidad y claramente protege a los agresores, el lenguaje androcéntrico y el dominio masculino en los cargos de poder; estas entre muchas otras expresiones de violencias que hacen parte de la vida cotidiana en la Universidad:

> Porque tanto la universidad como la facultad son espacios que encarnan el sistema patriarcal que violenta sistemáticamente a las mujeres y disidencias sexuales y de género. Ante esta amenaza contaste contra nuestras vidas y existencias los espacios feministas de investigación, debate y movilización social se hacen imprescindibles para hacerle frente a esta estructura. Creo también, que los espacios académicos feministas ayudan a traer otras lecturas críticas y contrahegemónicas sobre la vida social en sí. (Angie Estefanía Martínez, Antropología, 22 años)

El semillero es también un espacio que nos permite reconocer nuestros privilegios como académicas, las diferencias de posicionamientos que tenemos como feministas en temas tan relevantes como el escrache a acosadores, las tensiones entre nosotras y la coherencia política en nuestro actuar como feministas y académicas y sobre la concreción de lo personal como político en el activismo y la ética feminista.

Es por todo lo anterior, que nos nombramos como una trinchera de conocimiento, no queremos hacer alusión al lenguaje guerrerista que pulula en nuestro país, más bien, estamos enfocadas en identificar y potencializar las junturas académicas que puedan construir y dispersar la teoría feminista. Para lograrlo ha sido indispensable integrar espacios como el Semillero de Mujeres, Género y Feminismo, un lugar de autonomía feminista, nuestro cuarto propio.

Nos soñamos el semillero como “Un referente académico en estudios feministas, que sea capaz de incidir de manera estructural en las relaciones académicas de la facultad” (Vanessa Álvarez, Trabajo Social, 20 años), un lugar de encuentros, de formación feminista, promoviendo encuentros intergeneracionales, una conexión con la academia para quienes egresan y de acogida feminista para las que van llegando, haciendo investigación feminista.

Conclusiones

Los espacios de encuentro académico extracurricular son de suma importancia. La vinculación a partir del deseo y el interés fortalecen los procesos de conocimiento. En general, los espacios feministas brindan además de un encuentro de formación, lugares de reflexión feminista y fortalecimiento para el posicionamiento político y los debates teóricos.

El lugar para él *entre-nos-otras-feministas* y con otros nos permite seguir encarnando el proyecto feminista de despatriarcalizar la academia, en la que cotidianamente se siguen viviendo múltiples formas de violencia institucional, epistemológica, académica y simbólica.

7

El acompañamiento en la Universidad de Oriente: experiencias de mujeres universitarias

Karla Cristina Ramón Escobar[16]
Abril Cristina Salas Góngora[17]

Resumen

Sin duda alguna la problemática que más se ha presentado dentro de las instituciones de educación superior, es la inclusión de las mujeres a estudios universitarios, en gran medida por cuestiones asociadas al género; y aun cuando diversas investigaciones parecieran dar muestra de que esto se ha venido disipando, y existe una mayor presencia de las mujeres en la universidad, ¿qué sigue después de haber ingresado?, ¿cómo es su permanencia en la universidad?, ¿Qué tipos de apoyos o programas de acompañamiento se han implementado que coadyuven a un transitar exitoso de éstas jóvenes universitarias?. La Universidad de Oriente se caracteriza por ser una institución conformada en su mayoría por una matrícula estudiantil de jóvenes mayahablantes de comunidades aledañas a la ciudad, y de la cual poco menos del 50% son mujeres. El propósito de este trabajo es recopilar las historias de vida de jóvenes mayahablantes durante su desarrollo académico y profesional en la universidad, identificando sus percepciones y subjetividades que permitan explicar éste y otros factores que han impactado en su ingreso, permanencia en la universidad y su formación en vocaciones científicas, de tal manera que permita evidenciar la utilidad de los sistemas de acompañamiento y mentoría acorde a sus necesidades así cómo proponer acciones que fortalezcan los programas de acompañamiento ya existentes; con la intención de promover un verdadero espacio de inclusión que potencie las habilidades académicas y profesionales de nuestras jóvenes universitarias así como una mayor participación en esferas relacionadas con la investigación, desarrollo social, económico, entre

[16] Maestra en Educación, especialista en salud pública. Responsable del programa institucional de Género de la Universidad de Oriente de Yucatán. Correo electrónico: karla.ramón@uno.edu.mx
[17] Maestra en Educación. Profesora de la Universidad de Oriente de Yucatán. Correo electrónico: abril.salas@uno.edu.mx

otros. Se emplea una metodología cualitativa como la técnica de historia de vida cuyo objeto de estudio es el análisis y transcripción que la persona que investiga hace a partir de los relatos de una persona, sobre su vida o bien momentos específicos de la misma, y que le son significativos. (Martín, 1995, citado por Cotán, S/f).

Las participantes fueron 5 jóvenes de comunidades de los alrededores de Valladolid, egresadas de las licenciaturas en Gastronomía, Lingüística y Cultura Maya, Administración Pública y Mercadotecnia, de las cohortes 2015-2018 y 2016-2019; que de acuerdo a su perfil participaron de manera activa en actividades académicas, extracurriculares y proyectos de investigación durante su permanencia en la universidad. Parte de las experiencias narradas por estas jóvenes dan cuenta del impacto positivo que los programas de acompañamiento tuvieron en su transitar y permanencia, así como en su incursión en proyectos de investigación, también se identificaron algunas necesidades sentidas como un mayor acompañamiento por parte de sus docentes, seguimiento académico y personal de manera puntual, abordaje de temas más relevantes como la inteligencia emocional, entre otras.
Palabras clave: Historias de vida, Inclusión, Acompañamiento, Trayectoria universitaria.

Introducción

El hecho de que la mitad del estudiantado universitario mexicano se conforme por mujeres, ha venido a romper paulatinamente, pese a las múltiples resistencias de diversos sectores, con las concepciones que sostienen que las funciones primordiales o únicas de la mujer son ser madre, esposa y ama de casa, reservando las tareas del trabajo pagado y la educación a los varones. (De Gariay & Del Valle Díaz Muñoz, 2012)

Es evidente que ha habido un notable avance en los últimos años, sin embargo, a pesar de la incursión de las mujeres al ámbito de educación superior en México, aún existen dificultades y obstáculos que contribuyen a la desigualdad e inequidad en los espacios educativos. El “techo de cristal” sigue permeando las

universidades, por lo que el reto actual ya no se centra solamente en que las jóvenes puedan acceder a estudios universitarios o bien en su ingreso a la universidad, sino que realmente se generen ambientes de inclusión dentro de las instituciones que permita qué estas puedan desarrollarse y participar de manera plena y con las mismas oportunidades que sus pares varones y sobre todo que coadyuve a su permanencia y culminación de sus estudios universitarios. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), la desigualdad del acceso a la educación que existe entre niños y niñas es el resultado de diversos factores principalmente la discriminación crónica y sistémica que reproduce el sistema educativo, basándose en el género. Sin embargo, las estadísticas no dan muestra de que esta desigualdad deriva no solo en la dificultad de acceso a la educación sino también en la calidad de los procesos y entornos de aprendizaje para niños y niñas. A partir de diversas cumbres y plataformas a nivel internacional se han establecido como objetivos prioritarios la búsqueda de una mayor presencia y participación de las mujeres en la educación, principalmente en lo que concierne en su formación en el área de ciencia y tecnología. Para ello las instituciones de educación superior han implementado acciones a partir de las cuales pueda darse cumplimiento a los objetivos que los países miembros han planteado, y en México no ha sido la excepción, se observan programas destinados a proporcionar acompañamiento que posibilite su permanencia en la universidad y garantizar su transitar exitoso; es así como se encuentran programas institucionales de Tutoría, programas para la Formación Integral, programas de Mentoría para vocaciones científicas, entre otros. La Universidad de Oriente no ha sido la excepción con respecto a la implementación de programas de acompañamiento a la comunidad universitaria. Bajo el respaldo de un modelo educativo socioconstructivista y orientado en los 4 pilares de la educación: aprender a conocer juntos, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; la institución ha implementado una serie de programas dirigidos a promover la formación integral del estudiantado, que coadyuve a su adaptación al medio universitario, al desarrollo de una trayectoria universitaria exitosa, prevenir la deserción escolar, y la promoción de una cultura de igualdad y no discriminación en

el espacio educativo. Los programas que ofrece son el Programa institucional de Tutoría, Programa para la Formación Integral, Programa de Igualdad de Género, entre otros. Y en donde participan tanto personal docente como administrativo y coordinaciones.

Contexto

En noviembre de 2019 se realizó la 40ª reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ratifica la responsabilidad de los Estados partes de promover una educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles, así como oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. Por otra parte, también se establece el Plan de Acción para la prioridad "Igualdad de Género" 2014-2021 a través del cual se promueve la igualdad de género en los sistemas educativos que van desde la primera infancia hasta la educación superior, en todos los contextos, sean estos formales e informales (UNESCO, 2019). Si bien como se ha mencionado han sido evidentes lo logros obtenidos en el contexto actual con una educación más incluyente, también es cierto que las diferencias entre estudiantes de diferentes entornos socioculturales son más visibles, y sobre todo cuando se entrecruzan variables como la lengua, la etnia y el sexo; en este sentido las mujeres no son la excepción, pues aunque es cierto que ha habido un incremento del acceso de éstas a estudios de educación superior y que supone una mayor presencia femenina, también es una realidad que no todas las mujeres que ingresan a la universidad logran concluirla.

Las bajas cifras de jóvenes tituladas dan muestra de que su acceso a los estudios en niveles superiores no implica, por sí mismo, la conquista de lugares en ámbitos tradicionalmente masculinos; ni que logren acceder a ellos, ni mucho menos que las tasas de eficiencia terminal sean comparables. (Zubieta García & Marrero Narváez, 2005)

Si bien la brecha existente entre hombres y mujeres con relación a su acceso a la universidad ha ido en disminución, no significa que para las mujeres la permanencia y conclusión de sus estudios también suponga una igualdad de oportunidades durante su transitar universitario. Por lo que se considera que el reto actual de las instituciones de educación superior es generar espacios igualitarios y de inclusión al interior de toda su dinámica institucional, que al mismo tiempo permita transversalizar la perspectiva de género tanto en la gestión como en las acciones y estrategias dentro y fuera del aula, y principalmente en los programas de acompañamiento orientados a satisfacer las necesidades de crecimiento y desarrollo profesional de dichas jóvenes, y de su participación en espacios considerados por muchos años propios de los hombres, como la ciencia y la tecnología. Pues también es una realidad de que no todos los programas institucionales tienen una visión integral y de inclusión que incidan en la disminución de la brecha de oportunidades que existen entre el estudiantado, sobre todo para las jóvenes universitarias. Hay una carencia desde una perspectiva analítica y evaluativa del impacto de los mismos, que parta prioritariamente del rescate de las experiencias y percepciones de la propia persona que hace uso de dichos programas y sobre cómo impactan en su inclusión y permanencia en la escuela; además que sirva como marco de referencia para hacer mejoras en la intervención, desde sus propias necesidades y contextos que le interrelacionan.

Esto conlleva a ver la educación no solamente como la encargada de impartir instrucción o transmitir conocimiento, sino que hay que ir más allá: debe comprendérsela como un medio de transformar la realidad y permitir el desarrollo humano. (Ariza & Ocampo, 2005)

La historia de vida pretende reconstruir el acontecer completo o parcial de la vida de las personas, grupos o colectividades a partir de documentos personales o narrativas (Saltalamacchia, 1987, citado por Osorio Pérez, 2015). El relato que una persona hace de su vida o de elementos específicos de ella, como el tiempo que pasó mientras se formaba para una profesión específica. A partir de las historias de vida de las personas participantes en el estudio se pretende

obtener información orial sobre datos, opiniones, subjetividades, sentimientos que son de relevancia para el estudio. A través de esta se pone de manifiesto desde su historia individual hasta la colectiva, interseccionada por la historia familiar, grupal: las cuales adquieren sentido pues son formas individuales de introyectar una realidad como parte de un proceso dinámico y complejo a través de un proceso reflexivo permanente entre individuo y su contexto que son parte de su vida cotidiana.

Metodología

La metodología empleada fue de carácter cualitativo, aunque para determinar el impacto de los programas de acompañamiento en la inclusión, permanencia y conclusión de sus estudios universitarios de las jóvenes se realizó un análisis de bases de datos emitidas por la Dirección de Planeación Institucional; informes académicos relacionados con la "Caracterización del Perfil de Egreso" de la Cohorte 2015-2018 y 2016-2019, generaciones a las cuales pertenecen las 5 jóvenes participantes. Y se recopilaron y analizaron sus historias de vida, técnica de investigación cualitativa cuyo propósito fue conocer sus experiencias y percepciones sobre los programas de acompañamiento recibidos; su influencia al ingresar al ámbito académico, su permanencia, y desarrollo de habilidades para participar en proyectos de investigación.

Con respecto a la base de datos e informes analizados se encontró que en la cohorte 2015-2018, ingresaron a la Universidad 115 mujeres de las cuales egresaron 93, lo que representa el 81% de mujeres que concluyeron sus estudios universitarios; en la cohorte 2016-2019, ingresaron a la Universidad 104 mujeres y egresaron 80, representando un 77% de mujeres que concluyeron. Con respecto a su participación en el programa anual de "Verano de investigación" se identifica que el 50% de quienes participan son mujeres, lo que evidencia una paridad aparente en su incursión en proyectos de investigación al igual que sus pares varones. Al analizar las narrativas obtenidas a través de la entrevista libre realizada a cada una, se obtuvo que de las 5 jóvenes 3 son las primeras mujeres de su familia en estudiar una licenciatura; con respecto al apoyo recibido por sus padres, ellas relatan *"me*

dijeron que mejor me quedará en casa y entrará a estudiar un año después", otra agrego*: "al principio no estaban de acuerdo por la situación económica", "me apoyaron y me dijeron no debo rendirme…", "era mi decisión y si empezaba tenía que continuar a pesar de las dificultades"*. Entre las dificultades presentadas durante su transitar en la universidad, las cinco jóvenes mencionaron que la situación económica no era tan favorable en el seno familiar por lo que tenían que buscar alternativas como beca o trabajo fuera de horario escolar. Reconocen la importancia de los servicios complementarios como Tutoría, Programa de Formación Integral, Programa de Igualdad de Género en su formación e inclusión al ámbito universitario, por ejemplo perciben que la utilidad del programa de Tutorías radica en apoyarles durante su integración y adaptación al ambiente escolar, durante su desarrollo en la misma, la atención recibida va de acuerdo a su desempeño escolar, al igual que les brinda apoyo emocional, "comprende" los problemas que perjudiquen su formación y alcance de objetivos. Sobre el programa de Igualdad de Género, una de ellas agrego: *"me ayudo sentirme segura y capaz de participar en cualquier cosa que yo me proponga porque tengo las mismas capacidades que los hombres", "Me permitió mayor apertura a comunicarme con la gente que me rodea, a tener mayor participación en el medio universitario".* Sobre su percepción de la igualdad de oportunidades en el ámbito universitario mencionaron *"… las oportunidades de desarrollo se brindan para toda la comunidad estudiantil y a mí como mujer no me restringieron las posibilidades de participar", "claro que fue igualdad de oportunidades ya que en diversas circunstancias nos solicitaban apoyo de igual manera para llevar a cabo alguna actividad que permitiese adquirir aprendizajes en la práctica de lagunas actividades".* Los factores determinantes para permanecer en la Universidad fueron el apoyo de sus docentes, y algunos servicios de la universidad como la biblioteca, laboratorio de cómputo, etc.; el acompañamiento ofrecido por sus coordinaciones de la licenciatura. Las actividades de Formación Integral que se fomentan en la Universidad a través de talleres, pláticas, jornadas académicas les apoyaron a fortalecer su aprendizaje y su participación en la investigación. Las actividades que les fueron más significativas fueron aquellas en donde se abordaron contenidos relacionados con liderazgo, empoderamiento de la

mujer, identidad, metodología, equipos de trabajo altamente competitivos, igualdad de género, entre otros. Sobre las experiencias que les aportaron y fueron significativas durante su transitar universitario fueron las salidas de campo propias de su asignatura o de proyectos de investigación en las que se encontraban participando, ser parte de diversos comités escolares o grupos estudiantiles como el Consejo Estudiantil, el involucramiento en la organización de actividades académicas y culturales, o extracurriculares. Con respecto a los obstáculos durante su trayectoria fue la situación económica y el poder compaginar sus estudios, con servicio social y participación en proyectos de investigación. Sobre su incursión en la investigación, agregan que el acompañamiento recibido de sus docentes fue crucial ya que lo que las animo a participar fue por invitación de los mismos, aunado su interés por aprender más. Reconocen no tenían conocimientos o habilidades que consideraran relevantes para generar proyectos de investigación, las cuales fueron desarrollando sobre la marcha. Sus docentes mostraron interés por brindarles herramientas para la realización de su proyecto, les apoyaron en redirigir ideas, resolución de dudas, en ocasiones les acompañaban en los trabajos de campo, así como en la estructuración y redacción del mismo. Los retos a los que se enfrentaron fueron viajar solas a otro lugar para realizar la revisión de literatura relacionada con el proyecto de investigación. Establecer comunicación con la comunidad para la recopilación de información, perder el miedo para hablar frente a las personas, dirigir un grupo focal con los habitantes de la comunidad. Sin embargo a pesar de que reconocen y narran el impacto positivo de los diversos programas orientados a brindarles un acompañamiento de manera integral, también señalan la necesidad de un acompañamiento más académico y personalizado, de mayor reconocimiento a los aportes que hacen en el ámbito académico y social, y por último al preguntarles sobre si la universidad fuese una persona importante en sus vidas como la describirían, mencionaron: "*Sería una persona muy amable con buenos sentimientos, que nos ayuda y motiva a seguir adelante así como también a conocer más allá de lo que conocemos y salirnos de nuestra propia zona de confort con el fin de que mejoremos como personas y podamos apoyar a la sociedad",* "*sería una persona incluyente, comprometida, responsable y que sabe cuidar, enseñar y*

aconsejar a las personas quienes la rodean. Pero podría poner un poco más de esfuerzo por tratar de atender a todos los que le están cerca". Aunque existe una representación positiva de la universidad, sienten que le falta mayor atención y cercanía con quienes se encuentran en ella.

Conclusiones

Es necesario que los programas de acompañamiento sean focalizados y personalizados a las necesidades y características de las jóvenes universitarias, que puedan proporcionarles seguimiento continuo de su trayectoria académica y personal. Considerando que muchas de ellas, se encuentran lejos de casa, o incluso aun en la cercanía de su comunidad, se quedan a vivir en Valladolid para poder estudiar y trabajar en algunos casos, pues la situación económica juega un papel primordial para que no deserten y continúen estudiando. El que se sientan involucradas en proyectos de investigación, consideran les da seguridad para desarrollar habilidades como liderazgo, seguridad para hablar en público, el relacionarse con otras personas, etc. Es fundamental dar continuidad a proyectos de investigación relacionados con los temas de igualdad, género, representación social y participación de la mujer, así como fomentar el acompañamiento a las jóvenes por parte de docentes investigadoras de tiempo completo pues se observó que el acompañamiento con respecto a investigación la reciben más de docentes investigadores que de investigadoras. Otra acción a considerar sería la adecuación de los planes y programas de estudio con asignaturas orientadas al desarrollo socioafectivo, desarrollo de habilidades académicas relacionadas a la investigación y ciencia, además implementar un programa de acompañamiento académico desde una mirada integral transversal relacionada con el desarrollo de vocaciones científicas en las mujeres pues esto ha sido un factor importante para una auto percepción de autoeficiencia y valía.

Referencias

Ariza, G., & Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 31-42.

Cotán, F. A. (s.f.). *https://www.fpce.up.pt/.* Obtenido de https://www.fpce.up.pt/: https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacion-participacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf

De Gariay, 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*, 3-30.

Osorio Pérez, F. E. (2015). *https://floredilmaosorioperez.files.wordpress.com.* Obtenido de https://floredilmaosorioperez.files.wordpress.com: https://floredilmaosorioperez.files.wordpress.com/2015/01/historias-de-vida-2006.pdf

UNESCO. (2019). *https://es.unesco.org*. Obtenido de https://es.unesco.org: https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/reconocimiento-cualificaciones/convenio-mundial

Zubieta García, J., & Marrero Narváez, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 15-28.

8

Ninguna de nosotras camina sola: acompañamiento intergeneracional en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena, Colombia[18]

Giobanna Buenahora Molina[19]

Resumen

La presente propuesta aborda las experiencias en torno a la mentoría y acompañamiento entre mujeres en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena; y los obstáculos a los que se enfrentaron varias generaciones de estudiantes al tener que aprender y generar conocimiento en un espacio académico masculinizado que negaba, en el currículo y simbólicamente, los referentes de mujeres que pudieran potenciar liderazgos femeninos. A pesar del contexto adverso, se desarrollaron acciones para fortalecer a las jóvenes que en los años 90 estudiaban en la facultad y eran parte de las primeras generaciones de profesionales en historia, filosofía, lingüística y literatura en la ciudad de Cartagena. Interesa, también, presentar en perspectiva histórica cuáles han sido los cambios y que dinámicas se siguen manteniendo en dicho espacio académico formativo.

Palabras clave: Mujeres y Ciencias Humanas, Mentorías, Cartagena.

Introducción

En 1994 cuando entre a estudiar Lingüística y Literatura en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena (creada como tal en 1990)[20] el programa solo contaba con dos mujeres docentes nombradas; en total el número de profesoras de una Facultad, con tres programas académicos, no pasaba de 5

[18] Construir este texto no habría sido posible sin la generosa ayuda de colegas y amigas egresadas de los tres programas académicos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena, quienes dedicaron tiempo a contestar la encuesta online.

[19] Maestra en Estudios Latinoamericanos, Profesional en Lingüística y Literatura. Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena Colombia. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: giobannabuenahora@gmail.com

[20] Esta Facultad tiene sus antecedentes en el siglo XIX con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, que en el siglo XX desapareció. En 1957 se crea el dpto. Central de Humanidades e Idiomas adscrito a la facultad de Derecho. En 1990 nace la Facultad de Ciencias Humanas con los tres programas que aún permanecen, y en 2012 se abrió el programa de Lenguas Extranjeras.

mujeres nombradas a titularidad; las demás estaban contratadas por tiempos completos o medios ocasionales u horas cátedra. Lucía Mejía, Carolina Ortiz, Clara Inés Fonseca, Neysa Cuello, Mapy Mai(+) y Sonia Burgos fueron mis maestras en los 10 semestres que curse. Este panorama no ha cambiado mucho, la mayoría de las mujeres siguen en horas cátedra (algunas llevan 20 años con este tipo de contratos, varias compañeras de generación) o están adscritas al departamento de Humanidades, pero no directamente con la Facultad.

Al entrar a la universidad venía de un proceso de trabajo organizativo juvenil coordinado por una mujer, el papel que le asignábamos era el de una segunda mamá; solo ahora, en retrospectiva, he comprendido que fungía como una mentora, aunque el termino no era de manejo común en esos momentos. Al entrar a la universidad el desolador panorama de mujeres docentes era generalizado. Conté con la fortuna de encontrar un grupo de estudiantes, avanzadas, de Derecho con quienes conformamos *Semeion*, una colectiva en el que leíamos textos escritos por mujeres y organizábamos encuentros para socializar nuestras lecturas y dar charlas sobre escritoras en un contexto académico que nos llamaba las “si mean” y repetía que perdíamos el tiempo. Éramos como una curiosidad, pero las de animalito exótico o muñequita de aparador.

Escoger, para mi tesis, un tema sobre mujeres escritoras y no la representación de las mujeres en textos de escritores del Caribe, significó no tener asesores ni lectores en mi programa de estudios. Afortunadamente, Patricia Londoño, una historiadora de la Universidad de Antioquia, se apersono de mi proceso y junto a una docente de la Facultad, Gloria Bonilla, realizaron ese papel de guías y acompañantes. Puedo decir, que he tenido la fortuna de hacer parte de círculos en los que he encontrado mujeres dispuestas a acompañarme, enseñarme, guiarme y sostenerme. Sin las mentoras de Cartagena a México no estaría hoy aquí. ¿Pero esto funciona igual para todas? ¿Cómo se pueden generar procesos de mentoría en espacios académicos en los que la presencia y participación de mujeres docentes es mínima? ¿De qué manera las docentes y estudiantes de la Facultad han logrado generar vínculos que desbordan las dinámicas patriarcales? ¿Las egresadas, a pesar de no haber tenido mentoras, cómo asumen ese papel?

La presente propuesta aborda, entonces, las experiencias en torno a la mentoría y acompañamiento entre mujeres en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena; y los obstáculos a los que se enfrentaron varias generaciones de estudiantes al tener que aprender y generar conocimiento en un espacio académico masculinizado que negaba, en el currículo y simbólicamente, los referentes de mujeres que pudieran potenciar liderazgos femeninos.

A pesar de ese contexto adverso, se desarrollaron acciones entre estudiantes y docentes para fortalecer a las jóvenes que ingresaban a estudiar ciencias humanas y hacen parte de las primeras generaciones de profesionales e investigadoras en historia, filosofía, lingüística y literatura en la ciudad de Cartagena.

Para este texto realice una encuesta[21] online a 40 mujeres egresadas de los tres programas de la Facultad de Ciencias Humanas, ellas pasaron por la facultad entre 1993 a 2014. Varias son, y hemos sido, docentes de tiempo completo ocasional y hora catedra; algunas no se encuentran vinculadas, pero si laboran en la universidad en la facultad de Ciencias Sociales y Educación.

La primera pregunta fue si sabían qué es la mentoría de mujeres y para qué sirve, a partir de lo respondido esta sería la definición, construida colectivamente, de mentoría:

> Es la capacidad de orientar, apoyar y enseñar a otras mujeres desde la **sabiduría experiencial** que consiste en hacer una guía colaborativa de mujer a mujer. Una mentora guía, orienta, dirige, ayuda a abrir nuevos caminos a otras mujeres para que la equidad, la justicia y la ignorancia se acabe en torno a todo lo que teje el simple hecho de ser mujer en este mundo. La mentoría de mujeres implica promover el desarrollo de la autonomía en

[21] La encuesta online contenía 15 preguntas: Sabes qué es la mentoría de mujeres (si la respuesta era negativa, se les proporciono un enlace con la definición); Qué es la mentoría de mujeres; Cuántas mujeres docentes había en tu Programa; ¿Las mujeres docentes de tu programa realizaron el papel de mentoras contigo u otras compañeras?; ¿La mentoría la realizaron mujeres docentes de otros programas, facultades? Especifica la pertenencia de las mentoras; ¿Cómo fue esa mentoría?; ¿De qué manera influyó en tu formación profesional No tener una mentora?; ¿De qué manera influyó en tu formación profesional, tener una mentora?; ¿En relación al currículo, consideras que tenía perspectiva de género?; ¿Había alguna diferencia entre las clases impartidas por hombres o mujeres docentes? Por ejemplo, en lecturas, bibliografía de la clase, formas de relacionamiento...; Si los mentores, cuando estudiaste, eran hombres ¿Por qué crees que sucedía esto? ¿Quiénes eran las y los beneficiaras/os de esas mentorías?; ¿Consideras importante que haya mentoras en la Facultad, por qué?; ¿Eres mentora de mujeres estudiantes o de colegas que inician su camino profesional? Para responder esta pregunta no es requisito ser docente de la Facultad de C.H; ¿Cómo desarrollas esa mentoría?; y, por último, ¿Qué estrategias se podrían desarrollar para fortalecer la mentoría de mujeres en la Facultad y fortalecer las vocaciones de las estudiantes?

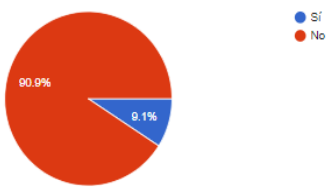
mujeres reconociendo el lugar histórico político que la heteronorma impone a las mujeres, en ese sentido requiere realizar acciones políticas que garanticen un desarrollo pleno de todas generaciones que nos siguen e impedir que naturalicen la subalternidad, el continumm histórico de violencia patriarcal, clasista y racista que nos ha atravesado históricamente.

Es fundamental que existan modelos de referencia que posibiliten romper el techo de cristal; modelos de experiencia en términos académicos, profesionales y emocionales. Y este último elemento, el emocional, lo uno a la "sabiduría experiencial", porque para muchas de las que pasaron por la Facultad de Ciencias Humanas la mentoría no se reflejó en aperturas profesionales y laborales, pero sí en un sostén afectivo emocional, en el que las docentes de manera honesta y abierta, en círculos cerrados, hablaban de sus recorridos y conflictos entre la vida académica y lo íntimo/personal; y estaban dispuestas a escuchar a las estudiantes y "hacerlas sentir especiales".

Sin embargo, ese hacernos "sentir especiales" no se refleja en la construcción genealógica de muchas de las egresadas de la facultad; es decir, en el momento de hablar de referentes académicos y teóricos se mantiene la línea masculina o mujeres extranjeras, en cierta forma, nosotras mismas seguimos invisibilizando a las docentes que nos formaron.

Muchas de las estudiantes de mi generación no tuvieron mentoras. En varios casos ese papel lo realizaron docentes de otras facultades o extranjeras; y en su mayoría esa mentoría fue masculina. Hago aquí una autocrítica en la forma en que construí mi relato genealógico para el período del pregrado, solía omitirlas o no darles el lugar de importancia; y reconozco que no veía sus aportes por la fuerza de las figuras masculinas que dirigían la facultad, y mi propio proceso de configuración de una mirada feminizada, no feminista.

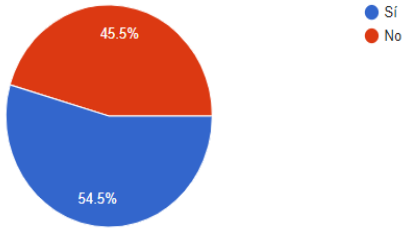
Figura 1. ¿En relación al currículo, consideras que tenía perspectiva de género?



Decir que los currículos de ese momento carecían de perspectiva de género, es llover sobre mojado, pero, aunque esto se repite, no hay un ejercicio de evaluación ni de los impactos de este modelo de enseñanza en las mujeres que pasaron por la Facultad. En el período en el que yo estudie la formación sobre género y feminismo la recibí por fuera del aula de clases, había una clara dirección canónica en los textos teóricos y literarios que se nos presentaban, y las lecturas eran masculinas y patriarcales, y esto se reflejaba, y se sigue reflejando, en la conformación de grupos, publicaciones y oportunidades académicas; además de las responsabilidades maternas y domésticas que muchas tuvieron mientras estudiaban que las alejaba de las dinámicas del poder de la academia.

Y a esto le sumamos las condiciones étnico raciales y clase de la mayoría de las estudiantes. Cuando hablamos de mentorías lo ponemos como un conjunto homogéneo, es necesario analizar estos ejercicios desde el crisol decolonial, para ubicar en su justo lugar las múltiples ventajas que desconocen las dificultades raciales y de clase en una ciudad desigual como Cartagena. Vale decir que esto no aplicaba para las docentes, pues la mayoría eran mujeres blancomestizas cartageneras o venidas del interior del país (eso sí, todas excelentes docentes). La única mujer afrodescendiente que impartía clases, en mi época, era Mapy Mai(+), quien nos enseñaba Taller de Expresión Oral y Escrita; es decir que en una Facultad que se asumía pionera –y lo fue– por romper el paradigma de la blanquitud academicista de las humanidades en esta ciudad colonial, no había cabida para las mujeres docentes afrodescendientes y mestizas; tampoco era común verlas como invitadas en los eventos internacionales organizados por la Facultad, como el Seminario de Estudios del Caribe. Es comprensible que, en una ciudad con poca tradición de las mujeres en las ciencias humanas, no hubiera muchas docentes universitarias cartageneras con énfasis en investigación, lo interesante es que no se pensará en mujeres del Caribe colombiano, ni del Caribe en general.

Figura 2. ¿Las docentes de la Facultad de CH de la UdC realizaron mentoría?



Presento, a continuación, algunos de los testimonios recogidos a partir de la encuesta realizada, que me parece ilustran muy bien el acontecer del acompañamiento intergeneracional y las dificultades que se gestan en este proceso:

> *Me perdí de una experiencia enriquecedora tanto a nivel personal como profesional. Creo que salimos de la universidad sin poder entender y visualizar todas las opciones de realización personal y profesional en relación a la mentoría de mujeres a mujeres.*
>
> *Pues casi no me graduó, además pensaban las mujeres de la facultad, con mentalidad machista, que mi tesis era irrelevante. Fue más complicada la participación de redes profesionales y laborales, en comparación con compañeras que sí tuvieron mentoría. También fue más complicado ubicarse en la discusión de temas de género e incluso de tendencias académicas, ya por fuera de las aulas.*
>
> *No tener una representación cercana de mujeres en un campo tan complicado (filosofía) en la cual verme reflejada o a la cual querer aspirar, fue muy difícil y me generaba muchas inseguridades.*
>
> *Había mucha diferencia, más que todo en formas de relacionamiento. Los hombres (algunos) intimidaban a las chicas con su mirada y sus actitudes morbosas. Las docentes mujeres eran más comprensibles. Tendían a ser más empáticas y cercanas a los estudiantes en general, pero permanecían relativamente poco tiempo en el programa.*

Siempre me pareció que los docentes hombres tenían preferencia por orientar a estudiantes hombres. Se notaba incluso diferencia entre la relación establecida con estudiantes hombres y mujeres. A nosotras nos ponían actividades más "asistenciales" que a los hombres.

Por su parte quienes sí tuvieron mentoras, dicen:

De mucho... forjaron carácter, Empoderamiento, ayudas. Para momentos de carácter académico y de orientación de experiencias de vida. Aprendí que se enseña desde tu calidad como ser humano.

Me dio mayor seguridad para reconocer que mi formación tenía sentido y posibilidades en el mundo académico. Me apoyo para el desarrollo de mi tesis sin ella me hubiera sido imposible armar el trabajo de grado.

Me ayudo en lo profesional, en mi capacidad de autonomía y empoderamiento político y económico y me permitió enfrentar el acoso sexual y valerme de mis méritos académicos para llegar al lugar donde estoy; sin el apoyo de mis profesoras esa pelea hubiera sido terrible y no sé qué habría sucedido…

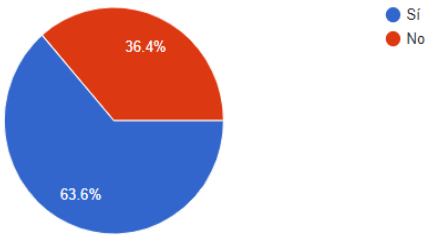
En mi programa había solo una docente de planta que era mentora de algunas chicas, las demás docentes con que tuve la oportunidad de tomar clases eran ocasionales o de cátedra, y aunque mantengo relación aún hoy con algunas de ellas, no es en calidad de mentoría.

Mi clase tuvo un mentor, el profe Miller que se enamoró de nuestro futuro y a varias nos apoyó en el desarrollo de posgrados. Nos apoyó a hombres y mujeres por igual. De los profesores del programa no identificó ninguno con esa condición. Tuve algunas mentorías de parranda y vacile. Nada estructural.

Egresadas y mentoría en Ciencias Humanas en Cartagena

Uno de los cambios fundamentales en el acompañamiento intergeneracional, es la conformación de un referente a partir de mujeres egresadas de la Facultad, quienes han alcanzado reconocimiento local y regional como investigadoras, docentes y escritoras. Este grupo de egresadas pertenece a grupos de investigación, han obtenido becas de estudios, publican y están vinculadas a redes profesionales y laborales; y esto último ha posibilitado que abran los espacios en los que tienen injerencia para vincular a otras colegas y han contribuido en el posicionamiento académico, el desarrollo de autonomía económica y visibilización como investigadoras y escritoras.

Figura 3. ¿Eres mentora?



Estas son algunas de las acciones afirmativas que surgieron, en esta encuesta inicial, para afianzar la mentoría de mujeres a mujeres en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena:

- ✔ Círculos de la palabra con estudiantes y colegas: dentro y fuera de la Universidad
- ✔ Establecer la mentoría como un proyecto de Facultad
- ✔ Espacios de formación, clubes de conversación, encuentros, coloquios, grupos de escritura y de difusión
- ✔ Abrir espacios de socialización entre mujeres líderes egresadas de la Facultad, que hayan recorrido y abierto nuevos caminos en la ciudad y región
- ✔ Contratar y generar estabilidad laboral para las mujeres docentes
- ✔ Revisión curricular
- ✔ Posicionamiento político, desde el feminismo, que atraviese las corporalidades, subjetividades y trayectorias de las y los estudiantes
- ✔ Generar un proyecto de mentoría para estudiantes de secundaria que tengan vocación humanista

Las mujeres requerimos de círculos, comunidades, mentoras que nos posibiliten redes que nos ayuden a sostenernos entre los avatares de la vida cotidiana y la académica-laboral; espacios que nos muestren lo que nunca nos contaron, que nos hagan saber que ninguna de nosotras camina sola…

> *Las mujeres necesitamos una figura donde vernos reflejadas y apoyarnos en los problemas que podamos tener dentro de la facultad. Es importante ver mujeres en espacios importantes, pues eso te motiva a querer alcanzarlas. Sí, nuestras generaciones deben crecer con referentes que propicien su autonomía en la producción científica y el cogobierno universitario y hacerle frente al acoso sexual y laboral del pregrado y postgrado. Interrumpir ese continuum histórico heteronormativo, patriarcal, racista y clasista de la Facultad, y de Cartagena.* (Nancy Correa, comunicación personal, 2020)

Referencias

Blázquez-Graf, Norma. (2008). *El retorno de las brujas. Conocimientos, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. UNAM, CEIICH.

Castañeda Salgado, Martha Patricia. (2008). *Metodología de la investigación feminista*, México: CEIICH/Fundación Guatemala.

Espinosa-Miñoso, Yuderkys. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica, en *El Cotidiano 184*.

Reich, Adrienne. (1999). Apuntes para una política de la ubicación. En Marina FE (coord.). *Otramente: lectura y escritura feministas.* México: Programa Universitario de Estudios de Género–Facultad de Filosofía y Letras– FCE.

Showalter, Elaine. (2015). Mujeres, conocimiento y poder: feminismo(s) en México ante las sociedades de la información y el conocimiento. Tesis de doctorado. Facultad de CPyS.

9

Programa de Mentoras Politécnicas para el impulso de las vocaciones científicas en estudiantes de áreas STEM[22]

Yohana Castro Bibiano[23]
Francisco Javier Solís Mendoza[24]

Resumen

Ideas preconcebidas sobre la incapacidad intelectual de las mujeres para estar en ciertas áreas de conocimiento, tradicionalmente consideradas como masculinas, originadas desde temprana edad y reforzadas con argumentaciones científicas para desacreditar su inserción y sobre todo sus aportes; el establecimiento de expectativas sociales acordes a su identidad genérica; las microdesigualdades generadas en el espacio áulico, traducidas en expresiones de acoso, hostigamiento, discriminación y violencia de género; además de la falta de referentes femeninos que posibiliten su identificación con modelos inspiracionales que las motivan a continuar, son algunos de los factores que inhiben la presencia de las jóvenes mujeres en las áreas STEM, o que, experimentan en su trayectoria escolar, propiciando desanimo e impotencia ante tal panorama.

Frente a este contexto, la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG), ha diseñado diversas estrategias que promuevan la participación de las jóvenes estudiantes en el campo científico, una de ellas, es la implementación del Programa de Mentoras Politécnicas que busca desarrollar en las jóvenes sus habilidades académicas y brindarles aprendizajes para la vida mediante valores feministas, como el empoderamiento, la sororidad y los liderazgos democráticos, para potenciar su capacidad de agencia. Dichos elementos pretenden influir en la construcción de relaciones igualitarias al verse y reconocerse como ingenieras,

[22] El Programa de Mentoras Politécnicas es producto de la investigación “La figura de las mentoras en el impulso de las vocaciones científicas de estudiantes politécnicas en áreas STEM (SIP20180227)”, desarrollada en 2018 por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del IPN.

[23] Maestra en Pedagogía. Jefa del Departamento de Investigación de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: ycastrob@ipn.mx
[24] Maestro en Ciencias de la Educación. Investigador de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: fsolism@ipn.mx

politécnicas y mujeres disidentes, contribuyendo a la consolidación de una cultura incluyente y libre de estereotipos, discriminación y violencia contra ellas. El Programa de Mentoras Politécnicas se traduce en una estrategia institucional que intenta, a partir de postulados feministas, incentivar a las jóvenes politécnicas por la carrera científica, desmontando estereotipos y prejuicios en torno al papel de las mujeres en disciplinas masculinizadas.
Palabras clave: Mentora, Mentorada, Ejercicio mentoras, Pedagogía feminista.

Introducción

La escasa o nula presencia de las mujeres en el campo científico es un tema de abordaje internacional que ha tomado diferentes rumbos; las argumentaciones en torno a su segregación van más allá de una cuestión de habilidades y capacidades, se enmarca en condiciones estructurales alineadas a los ordenamientos de género, expresados en la socialización diferencial de hombres y mujeres respecto a las ciencias desde temprana edad; la ausencia de referentes femeninos que funjan como modelos inspiracionales en disciplinas científicas; el androcentrismo, sexismo, clasismo y racismo que edifica el sistema científico mismo, además de la división sociosexuada de saberes, son factores que limitan su presencia y acrecientan la disparidad.

Desde la crítica hecha a los fundamentos tradicionales de la ciencia, las epistemólogas feministas, consideran que el problema es inherente a la propia ciencia, a la forma de enseñarla, es decir, si permea una visión androcéntrica, ésta es transmitida a través de las disciplinas escolares, mediante el currículum formal y oculto, como es el caso de las ciencias básicas, la tecnología, las ingenierías y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), donde la ausencia, en los contenidos teóricos, de modelos y/o referentes femeninos con los cuales puedan identificarse las jóvenes a la hora de elegir su área de interés, entre otros factores, propicia un nulo acercamiento o atractivo por esas disciplinas, orillando a muchas a mirar hacia otras áreas de oportunidad, particularmente hacia aquellas que son más cercanas a la asignación de género, con las que se identifican. Sumado a las expectativas familiares y sociales enmarcadas por las normativas de género, coadyuvan al alejamiento de las mujeres del mundo de la ciencia desde la escuela.

Tan es así que, de acuerdo con datos del Informe “Descifrar el Código: educación de niñas y mujeres en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM)”, presentado por la UNESCO en 2018, es en la educación secundaria donde las jóvenes pierden interés por temas relacionados con dichas disciplinas. Cabe señalar que tal situación involucra contextos específicos dada las condiciones estructurales de cada región. En México, por ejemplo, la Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECyT, 2017), hace mención que, 71.4% de las mujeres de 18 años y más que estudian, tienen nulo interés en temas sobre los nuevos inventos, descubrimientos científicos y desarrollo tecnológico; de igual manera, 54.9% carecían de interés por las ciencias exactas y sólo 19.4% tenía el interés por ser “ingeniero”.

Al ser áreas de conocimiento orientadas a la racionalidad, las destrezas y habilidades número-algebraicas, al uso de herramientas y maquinarias, entre otros imaginarios característicos de lo masculino, las disciplinas STEM no son consideradas prioritarias en la elección de carrera de las jóvenes porque “contradicen” la representación de su identidad genérica, especialmente ante la carencia de modelos de identificación que las motiven o sirvan de referentes en la construcción de sus vocaciones.

El hecho de que no existen esos modelos es consecuencia de la persistencia de los ordenamientos de género que complejizan su inserción en esas áreas. De ahí la necesidad de generar acciones, crear estrategias que posibiliten el acceso y permanencia de las jóvenes en estos campos disciplinares, para la configuración de sus vocaciones científicas desde temprana edad.

Si bien, se han impulsado diversas iniciativas a nivel nacional e internacional encaminadas a potenciar las habilidades de las niñas y jóvenes en áreas STEM, mediante su acercamiento, lo cierto es que, lo hacen conservando los privilegios del *status quo,* sin modificar la estructura misma de la ciencia, posicionando a las mujeres en espacios secundarios o menos valorados, “no basta con que más mujeres se incorporen al campo científico, se debe modificar la estructura misma de la ciencia.” (Maffía, 2006)

Para cambiar este panorama y como una alternativa para fomentar la visibilidad de los aportes de las mujeres en las ciencias, e incrementar las vocaciones científicas de las niñas y jóvenes, se ha promovido la figura de las mentoras como una pieza estratégica en los proyectos que incentivan la inserción, permanencia y egreso exitoso de las mujeres en áreas ocupadas mayoritariamente por varones. (Chesler y Chesler, 2002)

Así surge el Programa de Mentoras Politécnicas para el impulso de vocaciones científicas en estudiantes de áreas STEM, cuyo objetivo radica en acompañar a las alumnas de recién ingreso en dichas carreras, para potenciar sus habilidades, no sólo académicas, sino también aquellas que les sirven para la vida al brindarles elementos para su empoderamiento, mediante un trabajo personal y colectivo, desde los fundamentos de la pedagogía feminista.

La mentora: De la figura simbólica al proceso mentoral

La reciente aparición del término de mentoría en la comunidad académica de habla hispana ha producido poco consenso en su definición e incluso en cómo nombrarle, por ejemplo, algunos autores/as prefieren conservar el término anglosajón, argumentando que no existe en nuestro idioma una palabra que con exactitud equivalga a lo que en otras latitudes se ha denominado como “mentoring” (Pineda, 2010, p. 19). Por su parte, algunas de las universidades del Reino Unido, Canadá y Estados Unidos[25] han desarrollado, desde la década de los ochenta, equipos de trabajo que colocan a la mentoría como una línea de investigación/intervención prioritaria en sus colegios de negocios.

Más que un concepto, la mentoría refiere a un proceso y estrategia organizacional, diseñada para proveer/promover el conocimiento entre dos personas, una de las cuales tiene menor experiencia, conocimiento y/o relaciones, en cuanto a los contenidos, agentes, procesos y/o funcionamiento de alguna organización.

Desde esta perspectiva, la mentoría, como vínculo educativo empresarial busca volver más eficiente el proceso de adaptación a los marcos organizacionales

[25] Ejemplo de ello son la Universidad de Harvard, Yale o el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en Estados Unidos, la Universidad de Oxford y Cambridge en el Reino Unido, o la Universidad de Toronto y York en Canadá.

del personal de nuevo ingreso. La intención es contar con colaboradores capaces de lograr un desempeño exitoso siendo acompañados por la figura de una persona con mayores saberes y/o relaciones. Es decir, gran parte de la investigación anglosajona sobre los procesos mentorales se ha dedicado a analizar sus consecuencias en términos de eficiencia, productividad y avance en las trayectorias profesionales de las partes involucradas, especialmente en quienes asumen el rol de mentorado/protegido.

No obstante, más allá del ámbito empresarial, y de esta concepción abiertamente utilitarista, pensar la mentoría como una estrategia en ámbitos educativos busca potenciar las cualidades de las personas involucradas en todas sus esferas. Manuel Francés y Jorge Mocholí (2015) consideran que, al ser parte de un cambio de paradigma en educación, los procesos mentorales se fundan en la idea de que "una persona con más experiencia y cualificación guíe y ayude a otra para que pueda desarrollar la totalidad de su potencial y obtenga mejores resultados en la vida académica como profesional." (p. 1)

Este cambio de ecuación nos lleva a pensar desde el terreno educativo, sustentar a la mentoría como una relación de enriquecimiento y fortalecimiento de los procesos formativos de las personas sean estos académicos, profesionales y/o personales. En consonancia, Robert Garvey (2004, pp. 06-08), abona a que las mentorías pueden comprenderse también como una "relación de ayuda", "una compleja interacción humana":

> El término mentoría puede asociarse con la inducción, el desarrollo profesional y personal, el apoyo y el cambio personal/profesional. A menudo es relevante cuando se realizan transiciones en puntos clave de la vida. […] Aunque dentro de la mentoría, los contextos y las prácticas varían considerablemente, una característica central de toda actividad mentoral, es la relación entre un mentor y un mentorado. Esta relación puede hacer una contribución significativa al desarrollo profesional, académico, personal y a otros aprendizajes, a medida que se integran experiencias anteriores y actuales a través del diálogo, el acompañamiento y los desafíos (ídem).[26]

[26] Traducción propia.

Partiendo de esta definición, podemos vislumbrar, al menos dos dimensiones que nos orientan a la comprensión integral de la mentoría:

1) Es un proceso relacional entre dos agentes, uno de los cuales asume el rol de **mentor o mentora** y a quien se atribuye mayor experiencia, sabiduría, conocimiento y/o relaciones en algún campo, y un **mentorado o mentorada**[27], usualmente alguien con menor experiencia, que recién se incorpora a marcos organizacionales/institucionales a los que no estaba habituado, comúnmente en períodos de transición relevantes en la vida académica y/o profesional.
2) Su objetivo es transmitir **conocimientos**, **capital social** y **apoyo socioemocional** que en conjunto coadyuven al desarrollo profesional y personal de quien recibe la mentoría.

Por lo que coincidimos con Pineda (2010, p. 20) cuando afirma que las funciones principales de las relaciones mentorales son:

a) Proveer apoyo psicosocial durante el proceso de adaptación a la cultura organizacional o profesional.
b) Facilitar el acceso a conocimientos específicos que coadyuven al desarrollo de las habilidades necesarias para su desempeño profesional, y
c) Promover el acceso a redes internas/externas que permitan convertirse en un agente pleno en la institución, facilitando de esta manera el desarrollo profesional.

Si bien, esta visión tradicional de la mentoría, la contempla como una relación instrumental en la que el mentor/a es un actor que tiene experiencia o conocimiento en algo que la/el discípulo no. No obstante, este concepto jerárquico ha evolucionado, pues la mentoría que se da entre pares se abre como una oportunidad de reconocimiento mutuo, instalándose como una relación de aprendizaje dialéctico, donde se desdibuja una visión autoritaria y se fundamenta el diálogo, la escucha y la participación de ambos agentes.

[27] No hay consenso en el término que se utiliza para referirse a la persona con menor experiencia, algunos textos hablan de mentorado, mientras otros de aprendices, juniors, mentes, protegidos (protegés) e incluso discípulos. A lo largo de esta investigación hemos decidido nombrarle “mentorado/a”.

Frente a este panorama, el Programa de Mentoras Politécnicas, prioriza el desarrollo de los proyectos mentorales ENTRE mujeres, donde se busca formar a las estudiantes de semestres más avanzados, de posgrado, a las académicas o egresadas exitosas como mentoras, siendo una tarea fundamental no solo para dotarlas de capital simbólico y visibilizar sus aportes y trayectorias, sino también para constituir las bases de proyectos institucionales que permitan articular esfuerzos, tejiendo alianzas entre ellas, acompañando a las más jóvenes, y dejar de "jugar con las reglas masculinas"; es indispensable romper con el molde masculino que ha hecho de la mentoría un ejercicio exclusivo entre varones[28]. Todo ello desde una pedagogía feminista.

Un ejercicio mentoral fundamentado desde la perspectiva de género, persigue no solo la materialización del éxito en las trayectorias de quien toma el rol de mentorada, sino al fundamentarse en posicionamientos no androcéntricos, apuesta a desplazar las lógicas masculinas, colocando los afectos y la intimidad al centro de la constitución del vínculo mentoral.

Se trata de procesos de formación que posibiliten a las mujeres asumirse como mentoras, con herramientas y recursos tanto simbólicos, como materiales, colectivos y personales; de ahí la importancia de desarrollar estos procesos, ya que fungen como catalizadores de liderazgos entre las mujeres, de autoconocimiento y del tejido de una comunidad que les permita enfrentar acompañadas las barreras del ámbito público, profesional y/o científico, compartiendo experiencias e integrando saberes colectivos. De igual manera, al dar voz a las mujeres como mentoras, se trastoca el imaginario patriarcal que las coloca en una enemistad intragenérica transhistórica que impide verse una a la otra como aliadas, como dignas de palabra, con honor, como un ejemplo que emular. Finalmente, podemos afirmar que la mentoría entre mujeres tendría que concebirse como:

[28] Una corriente hegemónica de la literatura académica ubica el origen de la mentoría en la Odisea de Homero, a través de la figura de Mentor (Cfr. Francés y Mocholí, 2015; Pineda, 2010; Soler, 2003; Carr, 1999). La idea central de la concepción romántica (y también androcéntrica) de su origen, apunta a que la mentoría como proceso relacional y formativo, encuentra sus raíces en el vínculo informal que Telémaco (hijo de Odiseo/Ulises) mantiene con el amigo de su padre: Mentor, de aquí la palabra "mentoría".

a) Una relación de desarrollo que involucra al menos dos mujeres, una de las cuales posee un estatus diferencial en un campo u organización, a quien se le denominará mentora.
b) Una relación de ayuda que permite volver más accesible ciertos recursos (saberes, estrategias, relaciones) a una mujer recién iniciada en un campo o profesión, o que se incorpora a una organización. La mentora aporta saberes que incluyen la resolución de problemas técnicos de su área de conocimiento, o aquellos que involucran el desarrollo profesional, así como de los que necesitan de redes de apoyo, vínculos o integración a comunidades profesionales.
c) Pretende proveer acompañamiento profesional y personal a una mujer que asume el rol de mentorada para incentivar el éxito profesional/académico/laboral, y que necesariamente pasa por compartir aquellos saberes sobre las "reglas no escritas" que estructuran el campo profesional (laboral, académico, científico, empresarial, etc.).
d) Brinda a la mentorada, un modelo de identificación exitoso en el campo u organización a la que ingresa, lo que permite orientar o modelar sus conductas y aspiraciones, evitando el estancamiento y afrontando asertivamente los retos y dificultades, con especial acento en la toma de conciencia de aquellos que en su núcleo tienen una dimensión de género, y por tanto son particularmente diferentes para las mujeres.
e) Genera una relación de empatía donde ambas (mentora y mentorada) se involucran al encontrarse, escucharse, dar consejos, narrar experiencias, proveyendo soporte psicoemocional en situaciones de conflicto y/o toma de decisiones; y que no se limita al ámbito profesional, estableciendo redes solidarias para otros aspectos de su vida.

Con esto, no planteamos una ilusión vaga que sustente que las mentorías son suficientes para eliminar los sesgos de género a los que se enfrentan las mujeres en áreas STEM, pero sin duda, son un insumo que produce cambios, y un impacto significativo en la vida y las carreras de las mujeres que participan de estos procesos.

Las mentoras entonces, son esas llaves que permiten abrir puertas y ventanas en un espacio donde han sido injustamente colocadas al margen, y tendrán en el acompañamiento, la experiencia, la autoimagen positiva de cada mujer y la transformación de la autopercepción como colectivo, así como una herramienta de vital resistencia.

Conclusiones: Programa de Mentoras Politécnica: experiencias y retos

El Programa de Mentoras Politécnicas para el impulso de vocaciones científicas en estudiantes de áreas STEM cuyo objetivo radica en acompañar a las alumnas de recién ingreso o de los primeros semestres, para potenciar sus habilidades, no sólo académicas, sino también aquellas que les sirven para la vida a partir de una visión feminista que permite identificar, visibilizar y trabajar hacia la erradicación de aquellos sesgos y brechas de género que limitan y frenan su desarrollo personal y profesional; y con ello construir herramientas para lograr su empoderamiento, a través de un trabajo personal y colectivo, cuyas bases estén sentadas en la sororidad y la construcción conjunta de liderazgos democráticos, por medio de un intercambio horizontal en el que mentora y mentorada comparten saberes, experiencias, vicisitudes, con la finalidad de resolver conflictos en torno al espacio académico, administrativo, personal y afectivo. Para ello, el programa consta de dos momentos:

a) La formación de las mentoras
b) El ejercicio mentoral

Es decir, mediante un proceso integral se intenta formar a las estudiantes politécnicas como mentoras desde una pedagogía feminista para que éstas a su vez puedan llevar a cabo el proceso de acompañamiento entre sus pares, se trata de una ***mentoría feminista entre pares***.

Un proceso formativo donde mujeres de mayor experiencia buscan potenciar, en mujeres que se integran inicialmente en un campo, el despliegue de recursos personales, colectivos y sociales para su agencia, a través de una metodología

pedagógica feminista, el “partir de sí” que vincula las experiencias, los deseos, las aspiraciones y los anhelos de cada persona con las necesidades, exigencias y dificultades propias del entorno social para transformarlo por medio de estrategias individuales y colectivas, otorgando coherencia a la propia vida; resultado de este proceso educativo se espera que los sujetos y, sobre todo, las sujetas, puedan individuarse, ser autónomas. (Maceira, 2007)

En este sentido, el enclave de la mentoría feminista tiene como eje fundamental otorgar herramientas sustantivas que potencien a las jóvenes politécnicas como ruta para su agencia. Se aspira a la creación de un espacio en que la experiencia, la voz y los sentires de las mujeres sean insumos para la vinculación con otras, en el que las relaciones sean de escucha empática y solidaria, horizontales y de apoyo mutuo para dar lugar a un tejido fino en el que la reciprocidad sea la piedra angular para el fortalecimiento de las mujeres por las mujeres, y en el que la resistencia se haga desde la cercanía con otra capaz de dar y recibir soporte, apoyo, afecto, escucha y atención.

La mentoría feminista entre pares despliega un panorama dialéctico en el que las mujeres se consolidan como sujetas al impulsar alianzas sororales, porque se entiende que en conjunto el discurso político es más fuerte, las construcciones vocacionales son más sólidas, la autoestima y la identidad se viven en compañía, con firmeza y desenvoltura.

Dicho ejercicio no se realiza en solitario, se cuenta con la guía y acompañamiento de las otras, facilitadoras con experiencia en estudios feminista que llevarán a cabo la formación de las jóvenes en mentoras; además, se cuenta con un material didáctico que apoya la sensibilización, capacitación y formación de las jóvenes durante el proceso mentoral que, orienta el desarrollo y contenido de las sesiones con las alumnas mentoradas. La puesta en marcha del programa inicia con la captación y formación de las jóvenes, una vez capacitadas las estudiantes como mentoras, se procederá con la segunda etapa del programa que es el ejercicio mentoral, es decir, el proceso de acompañamiento entre pares. Las alumnas formadas ya como mentoras compartirán con sus pares los conocimientos adquiridos en su capacitación, así como los obtenidos a lo largo de su desarrollo

académico, con la finalidad de intercambiar experiencias, impulsar y enriquecerse mutuamente para que cada participante pueda sentar las bases para su empoderamiento personal, profesional y colectivo. Se busca que este ejercicio se replique en todas las áreas de conocimiento del Instituto Politécnico Nacional y sea parte de la curricula misma. Sin embargo, este proceso aún se percibe distante.

Pese a ello, el octubre de este año arrancamos con la parte introductoria del programa, denominada “3, 2, 1… ¿Y si volamos juntas?: Hacia la formación de mentoras”, cuyo propósito busca, por un lado, dar a conocer el Programa de Mentoras Politécnicas, incentivar e invitar a las estudiantes de nivel medio superior y superior, a participar en él, además de sensibilizarlas, en torno a un proceso personal de empoderamiento, al resignificar su papel como mujeres de ciencia, resaltando la importancia de la sororidad en su trayecto profesional, esto mediante una serie de intercambios virtuales que permitan un ejercicio de reflexión introspectiva. Dicho proceso de inducción está compuesto de 4 eventos magnos en formatos distintos, acompañados de una serie de herramientas audiovisuales y bibliográficas que abonarán a su sensibilización y formación, para este primer ejercicio introductorio cerca de 180 chicas están participando y esperamos puedan continuar con su proceso de formación que inicia a principios del siguiente año. El compromiso es grande y la labor titánica, sin embargo, la respuesta de las chicas nos motiva a continuar por este sendero y a re-conocernos como aliadas, tejiendo redes y fortaleciendo pactos sororales.

Referencias

Carr, Rey. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Canadá: Peer Resources.

Chesler, Naomi., & Chesler, Mark. (2002). Gender-Informed Mentoring Strategies for Women Engineering Scholars: On Establishing a Caring Community. *Journal of Engineering Education*, 91(1).

ENPECYT. (2017). Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y Tecnología. Ciudad de México: INEGI.

Francés, Manuel., & Mocholí, Jorge. (2015). Mentoring en el sistema educativo. *Supervisión 21, Revista de Educación e Inspección*, 38 (1).

Garvey, Robert. (2004). The mentoring/counseling/Coaching debate: Call a rose by any other name and perhaps it's a bramble? *Developmental and Learning in Organizations* 18(2), 06-08.

Garvey, Robert. (2017). Philosophical origins of mentoring: the critical narrative analysis en Clutterbuck, David; Kochan, Frances; Lunsford, Laura; Domínguez, Nora y Julie Haddock-Millar (eds.) *The SAGE Handbook of mentoring,* Londres: SAGE Publications.

Guevara, Elsa., & García, Alba. (2016). Académicas que inspiran vocaciones científicas. La mirada de sus estudiantes. Ciudad de México: UNAM-CEIICH.

Maceira, Luz. (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas*, Memoria del I Coloquio Nacional "Género y Educación", México: Universidad Pedagógica Nacional.

Maffía, Diana. (2018). *La responsabilidad de disminuir la brecha de género, no es de la mujer, es de la comunidad y el estado* (Entrevista), disponible en https://www.conicyt.cl/explora/diana-maffia-doctora-en-filosofia-la-responsabilidad-de-disminuir-la-brecha-de-genero-no-es-de-la-mujer-es-de-la-comunidad-y-el-estado/.

Maffía, Diana. (2014). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. En *Feminismos*, 103-122.

Maffía, Diana. (2006). El vínculo crítico entre ciencia y género. En *Clepsydra*, 5; enero, 37-57.

Medina-Vincent, María. (2015). Role models, mentoring y redes de mujeres profesionales: educar en valores feministas para fomentar liderazgos éticos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2 (4).

Pineda, Juan. (2010). Canon: Cinco aproximaciones al estudio del mentoring. En Nora Domínguez y Juan Pineda (coords.), *Mentoring: perspectivas teóricas y prácticas*, México: SEIEM.

Rietti, Sara., & Maffía, Diana. (2005). Género, ciencia y ciudadanía. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 539-544.

Sánchez, Ana. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. Educar, 91-102.

Soler, María Rosa. (2003). *Mentoring: estrategia de desarrollo de recursos humanos.* Barcelona: Gestión 2000.

Tronco, Martha; Villanueva, Eva; Castro, Yohana; Elizondo, Cristina; & Rodríguez, Miguel Ángel. (2016). Identificación de factores que impiden o alientan la presencia de mujeres docentes e investigadoras en las Ingenierías y Ciencias Exactas en el Instituto Politécnico Nacional. México: IPN.

Tronco, Martha; Godinez, Oscar; Castro, Yohana; Elizondo, Cristina; & Solís, Javier. (2017). Las brechas de género presentes en las trayectorias académicas de las profesoras politécnicas de carrera con tiempo completo en su proceso de consolidación en la carrera científica y tecnológica al interior del IPN. México: IPN.

UNESCO. (2018). Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Brasilia: UNESCO.

10

Diálogos sobre a prática acadêmica feminista em uma universidade brasileira[29]

Carla Giovana Cabral[30]

Resumen

Na minha trajetória como pesquisadora e professora universitária no Brasil, a prática da orientação foi e é um dos meus maiores desafios. Reflito a esse respeito frequentemente, seja pela autocrítica que me imponho, as (des)orientações da política de ciência e tecnologia do meu País, os trabalhos específicos das/os orientandas/os, a necessidade de amálgama entre a teoria e a prática que deve para mim existir quando o que está em jogo é uma transformação da sociedade desigual e injusta em que vivemos. Entretanto, as reflexões que povoaram e povoam inúmeras das minhas horas cotidianas nunca as escrevi. Sua primeira oportunidade de escrita e, quiçá, um eco e possível diálogo com outras experiências e vivências feministas, terá lugar neste breve ensaio. Apoio-me no liame que aparece entre a minha própria experiência e vivência como orientadora e no de minhas orientandas – tecido de ação que se pretende coletiva para transformação social e empoderamento feminista. As minhas orientandas perguntei, por exemplo, como se aproximaram de temáticas e questões de gênero e feminismo; em que momento das suas vidas isso passa a ser importante; o que destacam das práticas de orientação; se a inserção em grupo de pesquisa feminista influenciou reflexão sobre a postura na universidade e em outros espaços sociais; se houve a construção de um olhar crítico e se esse olhar perpassa ou perpassará seu trabalho como professora e/ou pesquisadora. Suas vozes tecerão comigo este ensaio. Qual diálogo? Diálogo no sentido atribuído por Paulo Freire é um encontro das pessoas para pronunciar o mundo: em vez de opressão, liberdade. Dissolvem-se hierarquias e subvertem-se relações de poder. Assim, quando oriento, sou orientada; quando

[29] Gostaria de agradecer às companheiras da "Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género" pelo convite para participar do Foro, especialmente à Leticia García Solano, por sua condução dedicada e amável.

[30] Doctora en Educación Científica y Tecnológica, Postdoctorado en Historia de la Ciencia desde la Perspectiva de Género. Profesora Investigadora de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte de Brasil. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: carlac@ect.ufrn.br

ensino a olhar o mundo criticamente, com as lentes dos estudos de gênero e feminismo, sou transformada pelas demandas das novas gerações, deslocando-me do meu lugar de saber-poder para aquele em que preciso aprender com elas.

Palabras clave: Orientação Acadêmica Feminista, Gênero e Educação, Pedagogia Dialógica; Paulo Freire.

[...] Queria ser Florbela em meus comas
Queria ser Cecília em meus dias
Mas perdi os versos que te fiz
E acordei dos sonhos de menina por um triz.
Poema “Nem Florbela, nem Cecília”, de Vânia Alves (2011)

Primeiras palavras

Quando comecei a pensar no eixo de minha comunicação na linha “Experiencia en Mentoría y acompañamiento generacional” para o III Foro Internacional[31], resgatei pensamentos esparsos de uma (auto)reflexão cotidiana que já vinha fazendo sobre o processo de orientar. Perguntava e pergunto: onde me finco para realizar a minha atividade de orientação acadêmica com as novas gerações? Quais seriam os fundamentos epistemológicos e pedagógicos para tal empreitada, buscando uma justiça social para as mulheres e uma igualdade e equidade de gênero? Que papel tem uma professora e pesquisadora feminista em uma instituição pública de educação no Brasil? O que dizem minhas estudantes sobre a orientação acadêmica?

Atraíam-me e ainda me atraem as possibilidades de investigação, novas reflexões, análises, aprendizagens e a escrita sobre uma prática educativa de feição feminista, oportunidade que o “III Foro” me deu de forma inaugural.

Entretanto, largo a pretensão de uma escrita acabada, lapidada, já nessas primeiras linhas. O que aqui grafo são tão somente reflexões oriundas de pensamentos anteriores e daqueles que emergiram ao elaborar a apresentação para o evento, em diálogo com as narrativas das minhas orientandas. Talvez tenha conseguido um certo concatenamento teórico para alguns; outros, são do reino das

[31] “III Foro Nacional y II Internacional – Políticas de Evaluación en las IES y su efecto en la Traeyctoria de Académicas-Científicas”, realizado de 11 a 13/11/2020, em plataformas virtuais.

reflexões mais livres e inéditas que, por vezes, constam de ensaios com o caráter autobiográfico que este tem.

Às orientadas, perguntei, entre outras coisas, como se aproximaram de temáticas e questões de gênero e feminismo; em que momento das suas vidas isso passa a ser importante; o que destacam das práticas de orientação; se a inserção em grupo de pesquisa feminista influenciou reflexão sobre a postura na universidade e em outros espaços sociais; se houve a construção de um olhar crítico e se esse olhar perpassa ou perpassará seu trabalho como professora e/ou pesquisadora.

As narrativas que vieram à tona somaram-se às (auto)reflexões e desse espaço de pensar desdobraram-se alguns componentes de uma prática educativa feminista no processo de orientação acadêmica, tais como 1) a nossa formação acadêmica e história de vida, 2) a herança histórica dos feminismos, 3) a intersubjetividade na orientação e 4) os contextos sociais e culturais em que atuamos e 5) questões epistemológicas e pedagógicas como elementos a compor uma prática educativa feminista.

O ponto de partida e chegada dessas reflexões é a minha (auto)biografia e também um (auto)conhecimento, tal como um bordado, que costura seus pontos em diálogo com outras mulheres, suas trajetórias de vida: as mulheres da minha família – avó, mãe e tias; as minhas mestras – as mulheres sábias; as minhas alunas – as novas gerações. Nesse enlace intergeracional, que se pretende dialógico, a soma constitui-se em uma potencial transformação existencial. Faz-se da leitura dessa/s trajetória/s caminhos para uma possível consciência crítica do viver em sociedade.

“Dizer a palavra verdadeira” transforma o mundo”, legou-nos Paulo Freire (2004, p. 77). Ele acreditava na transformação por meio da ação e da reflexão, na rejeição das dicotomias. Por isso, a educação que o diálogo enseja não é para as pessoas, mas *com* elas. Nessa prática, o diálogo seria um encontro das pessoas medidas pelo mundo em que vivem, pelos contextos, não apenas uma relação entre elas. Isso tem um sentido existencial.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizados aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 2004, p. 78).

Pronunciar o mundo, significa transformar as realidades banhadas em desigualdades e injustiças, fazendo do diálogo o caminho para que esse processo faça sentido para as pessoas. Por isso, para Freire, o "diálogo é uma exigência existencial" (p. 79). Isso quer dizer que se ele é

> o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2004, p. 79).

O indivíduo se produz, relacionando-se com códigos morais, consigo mesmo, ao longo da história, enfatiza Margareth Rago (2013). Para ela, conhecer como ocorreram esses "modos diferenciados de formação do indivíduo, permite problematizar e desnaturalizar as práticas modernas de produção de si, evidenciando sua dimensão normativa, despotencializadora e sedentarizante" (p. 49). Segundo Alexandre Alves (2009), citado por Rago, é possível produzir subjetividades que não estejam submetidas a trabalho, lucro, à moral do dispositivo familiar. Em um movimento contrário a isso, pode-se perceber a emergência de outras subjetividades, que seriam "formas experimentais de relação consigo mesmo e com os outros [...] podem ser entendidas como modalidades distintas de 'estéticas da existência'" (Alves, 2009, *apud* Rago, 2013, p. 49).

Ao problematizar a maneira pela qual a atividade sexual se constitui como campo moral e de um cuidado ético, Michel Foucault (2019) considera a problematização de um conjunto de práticas que denomina "artes da existência". Tratam-se de "práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer da sua vida uma obra que seja portadora de

certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo" (Foucault, 2019, p. 16). O filósofo explica que essas "artes de existência", essas "técnicas de si" acabaram perdendo parte de sua importância e autonomia quando o cristianismo as inclui no exercício do poder pastoral e práticas educativas, médicas ou psicológicas.

Assim, nesse exercício de (auto)reflexão teórica sobre a prática de orientação e intersubjetividades, recordo minha formação com sábias mulheres, situo-me no momento presente com as novas gerações, busco compreender suas aproximações aos estudos de gênero e feminismos, suas aprendizagens, transformações, experiências.

Diálogo com mulheres sábias

Para falar sobre a minha prática como orientadora, é preciso, antes de tudo, rememorar. Lembrar, para não esquecer, as mulheres que me despertaram para os feminismos e a luta cotidiana por uma sociedade com mais justiça. Minha história de vida foi marcada pelo exemplo de vida, luta e ação de mulheres, a começar pelas da minha família – as cinco filhas Marias da minha avó Eulalia Maria, uma delas minha mãe, Maria Aparecida. As professoras Carmen Rial, Sônia Maluf e Aglair Bernardo, do meu curso de graduação em Comunicação Social-Jornalismo, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dessa, uma conversa acadêmica promovida por Carmen com Miriam Pillar Grossi e a leitura de "Mulheres honestas e mulheres faladas: uma questão de classe", livro de Joana Maria Pedro, provocaram um embate com a minha biografia e um encontro com as histórias e as vidas de outras mulheres – juntar-me às feministas, com elas me identificar!

A minha orientadora de mestrado em Literatura, Tânia Regina Ramos, e as professoras Simone Schmidt e Claudia Lima Costa conduziram-me por esse caminho, lindamente. Mais tarde, já doutora em educação científica e tecnológica, no pós-doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, com Miriam Pillar Grossi, o convívio com Luzinete Simões Minela, que se tornou grande amiga, e Mara Lago, que já conhecia da época do mestrado, foi deixando meu caminho mais aplainado. Os nomes dessas mulheres compõem uma "árvore genealógica" (Figura 1), que se

planta para mostrar que vim de algum lugar, teórico e prático, lugar que me construiu e foi me lapidando em certos coletivos de pensamento.

Fonte: Apresentação no “III Foro”.

Ludwik Fleck (2010) nos ensina que o processo de conhecimento não é individual, de uma “consciência em si” teórica, mas resultado de uma atividade social (p. 81-82). Quando conhecemos algo, isso se dá em um contexto e nas inter-relações que estabelecemos com outras pessoas, como membros de um meio cultural e de um estilo e coletivo de pensamento (Fleck, 2010).

> Se definirmos o ‘coletivo de pensamento’ como a comunidade das pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos, temos, em casa uma dessas pessoas, um portador do desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento. (Fleck, 2020, p. 82)

Assim, a minha formação, nos mais diferentes espaços sociais e nas inter-relações possíveis, nutriu a minha maneira de agir e, consequentemente, a orientação acadêmica prestada por mim, a minha prática educativa feminista. Essa formação teve uma grande influência de mulheres, sejam aquelas do meu parentesco, ou aquelas com as quais convivi em diferentes etapas da minha vida na universidade. Especificamente em relação a essas últimas, por seu contato com feminismos de movimentos sociais e/ou acadêmicos, enredaram em suas práticas

as influências que receberam. Eu e as demais, como orientandas – naquele momento éramos as novas gerações – fomos também influenciadas, tocadas por estilos de pensamento feministas.

Muito embora eu não vá neste espaço de escrita desenvolver questões aprofundadas sobre o tema dos estilos de pensamento feministas, gostaria de evidenciar brevemente alguns pontos que me chamam a atenção para pensar a prática educativa feminista na orientação acadêmica. Um deles é a metodologia dos grupos de reflexão e a outra a criação dos grupos de pesquisa sobre mulher/mulheres e gênero no Brasil.

"Grupos de reflexão" são realizados no Brasil no início da década de 1970, momento em que há, segundo Joana Maria Pedro (2006), uma espécie de ressurgimento do feminismo no País, no movimento da chamada Segunda Onda. Branca Moreira Alves, citada por Joana (2006), descreveu esses grupos como pequenos e informais, constituídos unicamente por mulheres, como uma tática que se desenvolveu espontaneamente e com o objetivo de quebrar o isolamento em que viviam as mulheres em suas casas e experiências individuais. Nesses novos espaços de encontro, as mulheres podiam se expressar "sem a interferência masculina, para compreender-se através da sua voz e da de suas companheiras, para descobrir sua identidade e conhecer-se" (Pitanguy e Moreira, 1982, *apud* Pedro, 2006, p. 13). Experiências, dificuldades e frustrações passavam a ser compreendidas, não apenas como questões pessoais, mas questões compartilhadas por mulheres, ou seja, era comum a um coletivo. "Se o que era aparentemente individual e isolado se revela, na verdade, como uma experiência coletiva, concretiza-se a possibilidade de luta e de transformação", narra Branca Moreira Alves (1982, *apud* Pedro, 2006, p. 13).

De uma outra maneira, em outros espaços, e sem a marca de 'grupos de reflexão', mulheres que atuavam em movimentos sociais, segundo Maria Lygia Quartim de Moraes, citada por Joana Pedro, também faziam encontros. Isso se traduzia em longas conversas após o expediente de trabalho, cujos temas desfilavam frustrações, medos e outras questões, que não eram muito diferentes de outros grupos, conforme as narrativas citadas por Pedro (2006).

Entendo que algo desses modos de agir dos movimentos feministas também migrou para os grupos e núcleos de estudos que foram criados nas universidades brasileiras a partir da década de 1980. Naquele momento, a universidade foi o espaço de trabalho e luta escolhido por mulheres que haviam de alguma forma vivenciado lutas sociais, especialmente contra a ditadura militar no Brasil dos anos 1970 (Corrêa, 2001; Pedro, 2006, Costa & Sardenberg, 1994).

Hoje, obviamente, a configuração desses espaços e seus objetos de estudo e pesquisa é diferente das suas origens e está em constante transformação. Sem evocar minúcias dessas transformações, o ponto o qual gostaria de ressaltar é que as práticas de diálogo que conduziram mulheres a se identificar com a vida, situações e problemas de outras mulheres e entender que o 'pessoal é político', no passado, são revisitadas como estratégias de formação feminista nas universidades. Não se denominam grupos de reflexão ou consciência, mas a reflexão e processos de conscientização acabam por ocorrer. Os grupos e núcleos de pesquisa sobre mulheres, gênero, feminismos são também espaço de movimento social e de profunda transformação existencial de quem neles habita.

Observo que essa transformação se dá pela intersubjetividade trabalhada em diferentes espaços de orientação, que são também (con)vivência. De um lado, temos as áreas de conhecimento e suas práticas de produção e circulação de saberes em espaços determinados para tal: a universidade, a sala da professora orientadora, as salas de aula, os laboratórios e auditórios, os congressos e periódicos, os contextos do trabalho, das pesquisas etc. De outro, os espaços que se erguem naqueles outros preestabelecidos pelas áreas científicas e sua prática, (re)significados: a sala da professora também se transforma em lugar de diálogo, confissões, reclamações, celebrações, descanso; o lugar de quem fala, de onde vem, para onde vai, seus (des)afetos. E os espaços que transcendem a universidade e onde também se "orienta" – os teatros, cinemas, cafés, bares, as casas das pessoas, os encontros informais. Tudo isso conta na orientação e na construção das intersubjetividades nessa prática educativa feminista sobre a qual reflito.

No caso da experiência aqui relatada em forma de ensaio, trata-se de uma prática científica contextualizada e contextualizadora, que abraça não só elementos filosóficos, sociais e culturais, mas também emocionais e afetivos, como as narrativas das quatro alunas que acolheram a entrevista proposta por mim pretendem mostrar.

Novas gerações

As orientandas que acolheram essa breve investigação sobre gênero, feminismos e orientação acadêmica participaram ou participam de projetos comigo em diferentes instituições, épocas, dimensões do ensino e da pesquisa em níveis iniciante e de pós-graduação. Exceto uma delas, com quem trabalhei na UFSC, as demais atuaram ou atuam no Pandora – Grupo de Pesquisa Democracia e Gênero em Ciência e Tecnologia, coordenado por mim, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Não são seus os nomes que identificam suas vozes neste ensaio. Renomeadas são também homenageadas, como Nísia Floresta, Berta Lutz, Clarice Lispector e Marielle Franco e[32].

Como questão inaugural, perguntei às orientandas como se aproximaram de temáticas de gênero e em quais aspectos da sua vida isso foi e/ou é importante. A participação em projetos de pesquisa, de ensino, no grupo de pesquisa e em aulas foi a porta de entrada das quatro jovens. Em relação à Marielle, estudante de Ciências Sociais com quem convivi na UFSC, isso ocorreu em um grupo de estudos sobre Gênero e Ciência e em um projeto de investigação que acabou resultando em verbetes sobre mulheres para um dicionário de criadoras de uma editora francesa, no cotidiano inesquecível do meu pós-doutorado no Núcleo de Identidades e Subjetividades de Gênero (Nigs).

Nísia e Berta aproximaram-se das temáticas de gênero por meio de projetos de pesquisa de iniciação científica e mestrado com temáticas distintas, no contexto do Pandora. Nísia, em particular, havia sido minha aluna na componente curricular obrigatória da área Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no Bacharelado

[32] Nísia Floresta (1810-1885) – educadora, escritora, ativista; Berta Lutz (1894-1976) – bióloga, política, ativista; Clarice Lispector (1920-1977) – escritora, jornalista; Marielle Franco (1979-2018) – socióloga, política, ativista.

Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia da (BICT)[33], um espaço que a despertou para outras possibilidades de reflexão e ação como futura engenheira. Nessa componente curricular, em projeto com metodologias de ensino dialógicas, atua Clarice, que é estudante no BCT e também será engenheira dentro de poucos anos. Nísia ainda cursou outra disciplina, Relações de Gênero em Ciência e Tecnologia, optativa no mesmo curso; e Berta aí fez estágio docência.

Após trocar alguns e-mails comigo, Berta, que é bióloga, adentrou a "sala 47" em uma tarde de novembro de 2015 para pedir alguma orientação em relação ao seu projeto de mestrado.

> Confesso que antes da pesquisa e de conhecer a professora Carla [...], minha orientadora, nunca havia tido nenhum contato com essa temática. Estudar esse conceito abriu meus horizontes para compreender melhor as diferenças de valor entre o masculino e o feminino que foram impostas pela sociedade e, consequentemente, geram desigualdades. (Berta, 2020)

Aspectos semelhantes e outros, mais ligados à formação na graduação, são pontuados por Clarice em sua narrativa.

> Me aproximei das temáticas a partir do momento que virei monitora da professora, ela com seu grupo de pesquisa e sua visão acerca do assunto, fez com que eu me interessasse mais [...]. Na área da engenharia, existe um quantitativo menor de mulheres quando comparado aos homens, e nós mulheres começamos a falar mais sobre o tema e expor mais nossas experiências. (Clarice, 2020)

Para Marielle, o que experenciou na universidade foi fundamental para sua formação em gênero e feminismos e atuação como pesquisadora na atualidade.

> Eu me aproximei das questões de gênero nos primeiros semestres da faculdade de Ciências Sociais. Por mais que de algum jeito eu tenha sido desde a infância questionadora dos papéis de gênero, foi na faculdade que aquilo começou a tomar forma e se inserir num debate mais amplo e científico. No segundo semestre, ainda bem perdida, eu vi um anúncio de

[33] O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia é um curso superior de três anos, independente, e também um primeiro ciclo para cursos de engenharia da universidade. Seus Referenciais Orientadores o direcionam para uma formação interdisciplinar e humanista.

> seleção para bolsista de iniciação científica do NIGS. Por acaso, fui aprovada no processo seletivo e sem saber fui trabalhar com as maiores referências de gênero do país. (Marielle, 2020)

Observo que as componentes curriculares que acolhem temáticas e questões de gênero em seus conteúdos programáticos, projetos de ensino e pesquisa e a existência de um grupo voltado a essas discussões atraiu essas estudantes foram caminhos para uma identificação inicial com as temáticas. No cotidiano de estudo, paulatinamente, as discussões teóricas advindas dos projetos vão se mesclando a práticas acadêmicas e aquelas de outros espaços de atuação de suas vidas. No grupo, integram um corpo social de luta contra violências, atitudes discriminatórias e preconceitos de gênero.

Isso aconteceu porque o significado de estar no grupo e assumir o debate em torno de gênero e feminismos, por meio de suas pesquisas e ação em sociedade, envolveu uma transformação na relação que elas tinham consigo, com outras mulheres e com o mundo, ou seja, pode ter ocorrido um processo de conscientização.

Como elas mesmas disseram, passar a enxergar as diferenças, compreender as desigualdades, assumir a igualdade de gênero em seus discursos e escolher a carreira de pesquisadora na área pavimentou o caminho de transformações.

> Para Nísia, essa transformação foi profunda.
> Eu posso claramente e sem medo dizer que foi fundamental para minha vida. Eu sou uma pessoa totalmente diferente após conhecer e estudar o feminismo, pois depois dessa descoberta, muitos aspectos da minha vida ou das mulheres em meu entorno foi explicado, com relação às desigualdades sociais. As desigualdades são, nos diversos âmbitos, tanto profissionais quanto culturais e, hoje em dia, noto com facilidade, diariamente. (Nísia, 2020)

A trilhar caminho semelhante, Clarice colheu elementos para o seu empoderamento.

> Meu trabalho na monitoria[34] não foi nessa área, mas o feminismo integra muito minha vida e meu trabalho na monitoria, já que muitas vezes como monitora nos são dados papéis fundamentais de iniciação à docência e muitas vezes por sermos mulheres, novas e ainda monitoras, alguns alunos não nos davam credibilidade ou tentavam nos coagir de alguma forma para ser do jeito que eles achassem que seria o certo. Até mesmo em querer tirar brincadeiras fazendo uma tentativa de aproximação para conseguir o que queriam. Então, acho que, assim como na vida, que eu sempre preciso me impor, mesmo indo em sentido contrário ao que outros acham, na monitoria funciona da mesma forma, ser monitora é ter muito pulso não só por lidar com pessoas, mas por ser mulher e com voz ativa. (Clarice, 2020)

Nesse contexto de significados transformadores, o reconhecimento das assimetrias de gênero pelas orientandas foi crucial para que pudessem refletir sobre as teorias com as quais estavam tendo contato. Também lidar com a influência que isso passava a ter em sua prática cotidiana, nos espaços em que circulavam, não apenas os da universidade. Compartilhar experiências no grupo contribuiu para o engendrar dessas novas práticas, que compreendem um novo discurso, talvez até mesmo o aproximar ou assimilar novas técnicas de produção de si e novas subjetividades Uma vez que essas reflexões ocorram e as práticas se concretizem, vislumbra-se uma continuidade desse trabalho formativo ético em gênero e feminismos para além dos “muros invisíveis” da universidade.

Há uma intersubjetividade que se costura nos diferentes espaços de orientação. Há uma confluência de espaços (formais, informais?), cujas fronteiras não são reconhecidas de todo. Há certas reflexões e práticas que só ocorrem nas brechas, nas fronteiras.

Berta valorizou os momentos na Sala 47, evidenciando espaços de diálogo e o confrontar de ideias.

[34] A monitoria é um espaço ocupado por estudantes de graduação para apoio ao ensino de graduação na universidade.

> [...] sempre gostei dos momentos de diálogo (na sala 47), as conversas [...] sobre o conceito de gênero, em que a professora nos questionava e nos fazia refletir, confrontando nossas ideias até nos levar ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o assunto. Era muito bom! (Berta, 2020)

Alguns aspectos ressaltaram-se na orientação com Marielle. Anos depois, ela pôde lançar um novo olhar sobre questões vividas nos anos em que era estudante de Ciências Sociais.

> Carla era pós-doutorado e eu recém ingressa na graduação. Ainda assim, percebia nela um interesse genuíno nas minhas pesquisas, o que sem dúvida era um grande incentivo. Eu sinceramente considerava o seu tratamento como orientadora muito similar entre homens e mulheres. Nunca percebi nada que destoasse ou me deixasse incomodada. Além disso, lembro de que mais do que uma orientação científica, [...] era muito disposta a ouvir e compartilhar questões pessoais. Hoje, enquanto mãe, reconheço seu esforço em ser pesquisadora com uma filha pequena e uma adolescente. (Marielle, 2020)

Clarice também ressalta a escuta no processo de orientação.

> O que mais me chamou atenção foi a importância de ouvir e ser ouvida [...] a monitoria já é um trabalho difícil. Sendo mulher então, é muito importante essa questão da empatia, de saber ouvir e isso é algo que as relações de gênero ensinam, na minha concepção. (Clarice, 2020)

O ouvir, colocar-se no lugar da outra, do outro; a desconstrução de posturas epistemológicas que obscureciam uma visão mais crítica das inter-relações ciência, tecnologia e sociedade e também em relação a estereótipos, preconceitos, discriminações; a percepção da centralidade do gênero nas relações sociais e como isso repercute na educação, na cultura, na família, nos movimentos sociais etc; e os processos de emancipação os quais se atravessa nos rumos para a edificação da consciência crítica que um sujeito ético deve ter. Questões assim povoaram as aprendizagens, transformações, caminhos relatados e seguidos pelas orientandas.

Para Marielle, “além da busca por direitos, existe uma aprendizagem de empatia, de reconhecimento da/o outra/o enquanto um/a igual, e uma busca por melhores condições de vida de todos/as” (2020). As aprendizagens de Marielle a

acompanharam na sua trajetória como professora. Ela disse que, no lugar de "professora da Educação Básica e Superior [...], sem dúvida", pautava-se "por práticas feministas. Acreditava ser muito importante incentivar mulheres a falar em público, expor suas ideias e participar de pesquisas e debates." (2020)

Questões relacionadas à empatia foram igualmente relevantes para Clarice, em "situações adversas", que "julgava sem olhar e querer saber o porquê, saber escutar e respeitar mais o lugar de fala do outro" (2020). "Saber ouvir é essencial nos dias atuais", entende Clarice.

Adicionalmente, os processos de orientação e a participação no grupo de pesquisa nutriram ainda o engajamento de Nísia em movimentos sociais.

> Na universidade, foi fundamental para o desenvolvimento de projetos sociais e feministas com alunos e professores, um deles foram minhas gestões como representante estudantil e minha militância com um grupo estudantil, possibilitando até mesmo representar a minha universidade em um congresso nacional dos estudantes (Conune)[35]. (Nísia, 2020)

Costuras

As narrativas de Nísia, Berta, Clarice e Marielle expressam questões que nos mostram o potencial de transformação de formas de pensar desde a perspectiva de gênero e feminismos. Uma identificação com as histórias de vida e situações de outras estudantes e mulheres foi possível quando sua própria história e cotidiano na universidade e outros espaços sociais puderam ser problematizados por meio do diálogo. A opressão, a mudez e a cegueira, que acabam por alimentar uma passividade, foram problematizadas e reconhecidas como uma situação coletiva, e não apenas individual. Elas passaram a ser pronunciadas como visão clara e crítica, voz ativa e liberdade – subjetividades outras, possibilidades de ação.

Essa pronúncia descerra todo um universo de atuação e potencial transformação para mulheres que se produzem a partir de novos elementos e que podem existir com outros "valores estéticos e de estilo", diferentes daqueles aos

[35] Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE). Fundada em 1938, a UNE é uma das mais importantes associações de estudantes do ensino superior brasileiro. Teve papel ativo em diversos movimentos: o combate à ditadura militar, as "Diretas Já", contra o Neoliberalismo. Dentre as "Lutas do século 21", encontra-se a "melhoria da educação pública de qualidade". https://www.une.org.br/memoria/

quais estavam habituadas. Ao aprenderem essa possível nova forma de existência, as orientandas me ensinam a formar pessoas com o corpo livre, os olhos bem abertos com lentes críticas e as mãos preparadas para resistir e lutar.

Referencias

Corrêa, Mariza. (2001). Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, (16), 13-30.

Costa, Ana Alice. & Sardenberg, Cecília Maria. (1994). Teoria e práxis feministas na academia: Os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. *Revista Estudos Feministas*, (NE), 387-400.

Fleck, Ludwik. (2010). *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Foucault, Michel. (2019). *História da sexualidade: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Pedro, Joana Maria. (2006). Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970-1978). *Revista Brasileira de História*, *26*(52), 249-272.

Rago, Margareth. (2013). *A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da* subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp.

11

La investigación científica de las mujeres en el Perú: El rol y performance de la mentoría en la formación académica de las mujeres

Alizon Rodríguez Navia[36]

Resumen

La presente propuesta se basa en los resultados de la investigación doctoral titulada "La investigación científica de las mujeres en el Perú: Avatares y búsquedas detrás de la visibilidad y el reconocimiento en el campo académico". Dicha investigación toma como objeto de estudio a las ganadoras del premio L´Oreal Perú (2010-2017) desde una perspectiva cualitativa haciendo uso de noción de campo (Bourdieu, 1988) como estrategia teórico metodológica. Los resultados de la investigación, además de revalorar el rol que cumple la mentoría en la vida académica de las mujeres investigadoras, explora las diversos sentidos, matices y dimensiones que éste adquiere a lo largo de la trayectoria académica de las investigadoras. Dichos matices van en consonancia o de la mano del proceso de maduración y desarrollo adquirido por las investigadoras a lo largo de su carrera, siendo sustancialmente diferentes en comparación con la trayectoria académica de sus pares investigadores.

Palabras claves: Mentoría, Género, Campo académico, Visibilidad y Trascendencia.

Introducción

Una de los principales problemas que enfrenta no sólo el Perú sino muchos países de América Latina, es la poca presencia de profesionales en el campo de la CyT y dentro de ella la escasa participación de las mujeres.

El Perú, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – CONCYTEC ha desplegado un conjunto de esfuerzos a fin de promover la mayor participación de las mujeres en la ciencia y la tecnología sin embargo de un total de

[36] Doctora en Lógica y Filosofía de la Ciencia. Profesora del Instituto de Investigación en estudios interculturales de la Universidad Privada San Juan Bautista. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: alizon.rodriguez@upsjb.edu.pe

5028 investigadores registrados en su base de datos al 2020 sólo el 31% son mujeres. Asimismo, si bien somos testigos del incremento de mujeres en la educación superior universitaria, está todavía sigue siendo en ramas profesionales clásicamente asociadas a lo femenino.

Según la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), en el 2016 tres de cada diez egresadas de estudios de pregrado en las carreras de CyT son mujeres. Del mismo modo, en cuanto al número total de publicaciones indizadas registradas para dicho año (61,964), las publicaciones de las mujeres representan un tercio. Esta constatación pone en vigencia la interrogante de Alice Rossie ¿por qué son tan pocas?

Han sido muchos los estudios que han intentado explicar el por qué la presencia de las mujeres en el campo de la CyT es tan poca. Sandra Harding (1986) señaló que eran dos las aproximaciones a dicha problemática “la cuestión de las mujeres en la ciencia” y “la cuestión de las mujeres en el feminismo”.

Los estudios desde la primera perspectiva centraron su interés en analizar el campo educativo en torno a dos interrogantes ¿qué se enseña? y ¿cómo? a fin de revelar si las estrategias de orden pedagógico influyen o no en la poca presencia de las mujeres en la ciencia. Uno de los aportes más significativos de dichos estudios, es la identificación del currículum oculto. Los estudios en el campo histórico revelaron el silenciamiento u omisión histórica de los aportes de las mujeres a la ciencia y la tecnología y que datan de la más remota antigüedad. Finalmente, otra línea de estudios en el campo de la investigación científica, ha revelado el conjunto de discriminaciones de orden vertical, horizontal, explícita y sutil existentes en el campo académico.

En cuanto a la segunda perspectiva, debemos señalar que las críticas feministas tienen diversos ángulos, sin embargo, todas ellas coinciden en señalar que la categoría de género es fundamental al momento de hacer ciencia y analizarla, pero además cuestionan en términos políticos y epistemológicos ¿quién conoce? ¿qué conoce? y ¿qué es lo que se define como conocimiento? (Sedeño, 1999).

Objeto de investigación y metodología

El premio L´Oreal constituye un premio de gran prestigio internacional que reconoce los aportes de las mujeres a la ciencia. Es en razón de ello que las ganadoras de dicho premio constituyen una élite académica de relevancia siendo objeto de la presente investigación el período 2010 – 2017. A este objeto de investigación incluimos un grupo de control integrado por investigadoras e investigadores destacados de dos universidades de importancia en el Perú. El objetivo de nuestra investigación es conocer y analizar a través de las trayectorias académicas de las ganadoras L´Oreal y las y los investigadores que pertenecen al grupo de control los elementos que intervienen en la producción académica identificado cual es el rol que cumple la mentoría en dicho proceso y cuáles son sus características y niveles de influencia.

En cuanto a la metodología, dado nuestro objeto de estudio, optamos por una metodología cualitativa, realizando un total de 24 entrevistas cada una con una duración de tres horas aproximadamente. Una vez culminado dicho proceso, se procedió a la transcripción y codificación para su ingreso al programa Atlas-ti. (programa informático diseñado para facilitar y ordenar el análisis de datos cualitativos identificando categorías teóricas que deriven de los datos). Se obtuvo un total de 93 códigos los mismos que fueron organizados en 13 familias de códigos y a su vez organizados simultáneamente en tres campos de actuación (de la vida personal, vida académica, y de conciliación trabajo – vida personal) y tres campos de enunciación (interno, externo e interno externo). Partimos de la noción de campo como estrategia teórico metodológico (Bourdieu, 1988). El campo académico alberga la mayor cantidad de familias de códigos siendo influencia una de las más importantes y dentro de ella la categoría mentoría.

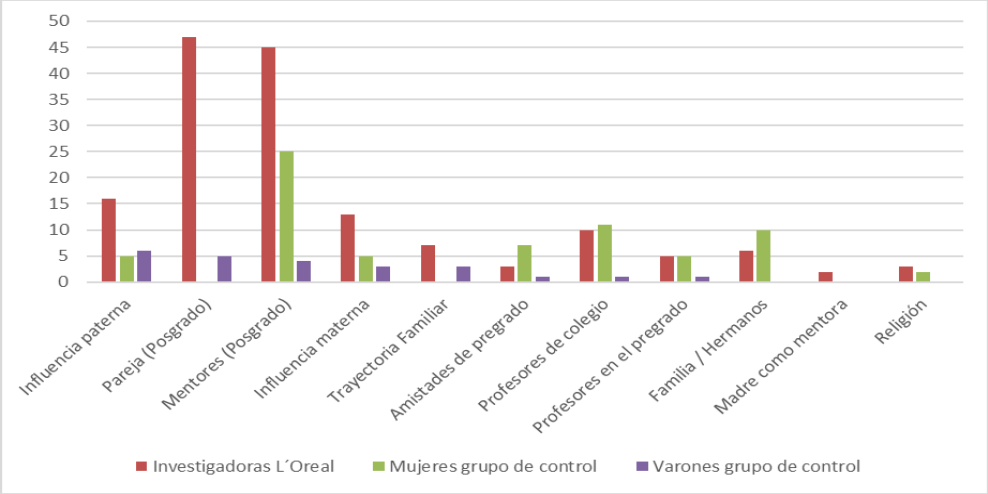
Los resultados

La influencia

De acuerdo con el número de citas identificadas en el campo “vida académica”, la familia de códigos denominada como “influencia” tiene la mayor cantidad de citas tanto entre las ganadoras L´Oreal como en el grupo de control. Cuando nos referimos a influencia, hablamos del ejercicio de cierto tipo de poder. El poder según Max Weber (1969) es definido como la capacidad para influir e incluso imponer una decisión por encima de la posición o resistencia de los demás. Dicho ejercicio de poder se convierte en legítimo, cuando la persona que lo ostenta tiene además un nivel de influencia. En ese sentido, desde nuestra perspectiva, la influencia es un tipo de poder legítimo que responde a diversos tipos de autoridad. Este tipo de legitimidad permite que quien lo ostenta haga uso de su derecho a intervenir en diversas situaciones de la vida personal, académica o profesional de las investigadoras. Esta influencia de orden legítimo puede estar fundamentada en los reconocimientos de orden académico como afectivo (Bourdieu, 1997). Se trata de una relación dentro de la cual prima la voluntad, la obediencia y la razón.

Un aspecto de importancia es que esta categoría varía según el grupo investigado. De este modo, para las ganadoras L´Oreal la mayor influencia corresponde a la pareja, seguida por sus mentores académicos y finalmente por la influencia materna. Para las investigadoras que pertenecen al grupo de control el primer nivel de importancia lo tienen los mentores, seguido de los profesores de colegio y finalmente la familia. En el caso de los investigadores que integran el grupo de control, en primera instancia se encuentra la influencia paterna, luego la pareja y finalmente los mentores. Haciendo un análisis por cantidad de menciones y citas se identifica que la mentoría ostenta el mayor nivel de influencia en las y los investigadores.

Gráfico No. 1. Familia de códigos “influencia” distribución de citas comparadas entre ganadoras L´Oreal y el grupo de control (mujeres y hombres).

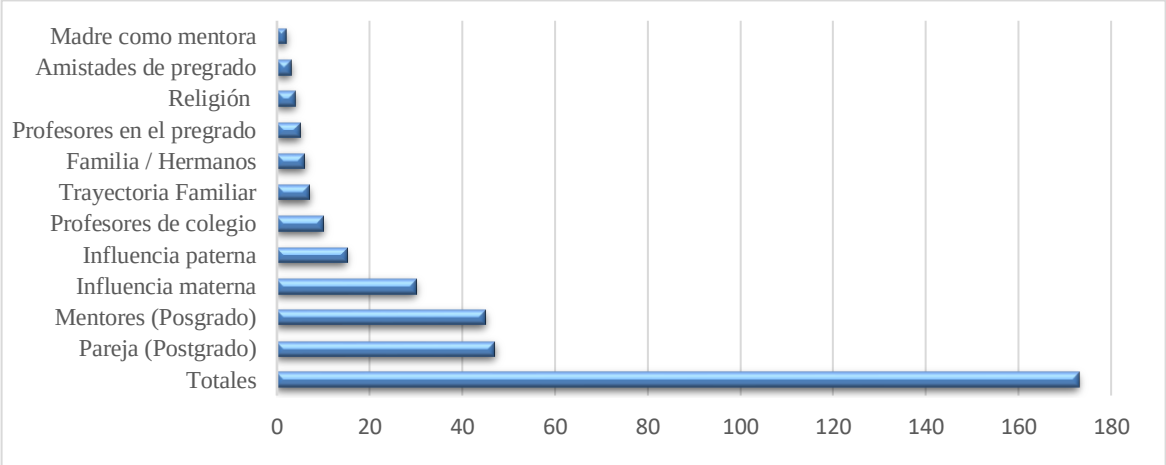


Fuente: Elaboración propia.

Influencia – Ganadoras L´Oreal y grupo de control

Para las ganadoras L´Oreal el término influencia tal como ya hemos señalado se asocia principalmente a la pareja y luego a los mentores. A continuación, presentamos el siguiente gráfico correspondiente sólo a las ganadoras L´Oreal que contiene las diversas asociaciones vinculadas al código influencia.

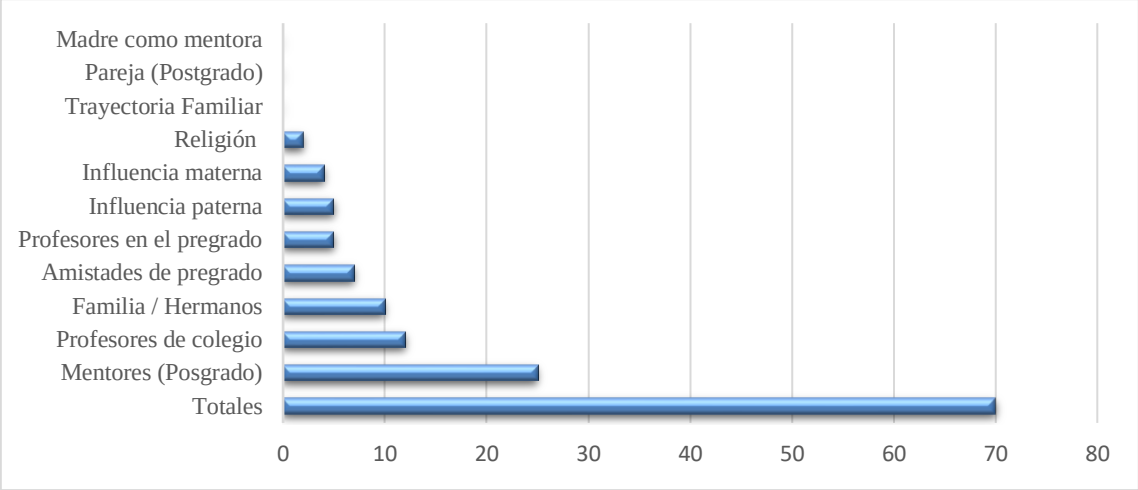
Gráfico No. 2. Código influencia: distribución de citas de ganadoras L´Oreal.



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico que presentamos a continuación, se aprecian las diversas asociaciones al término influencia con respecto a las investigadoras que pertenecen al grupo de control. Los mismos que difieren de las ganadoras L´Oreal.

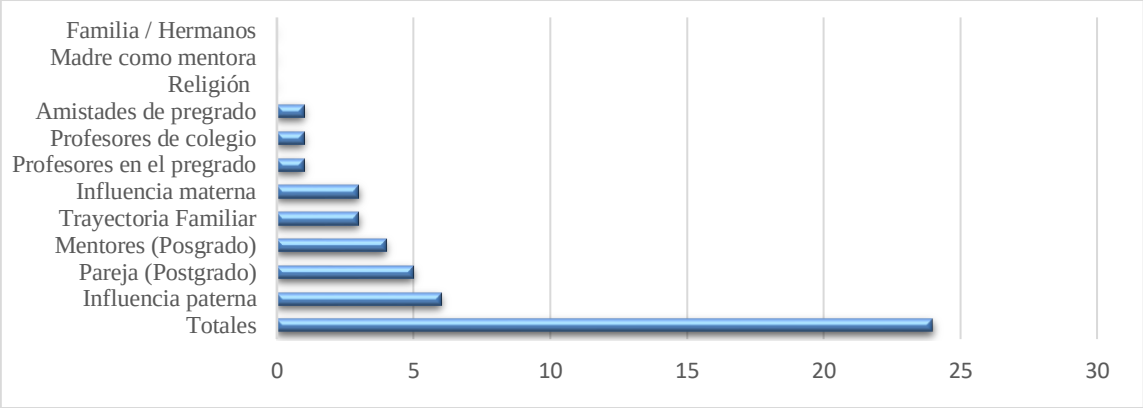
Gráfico No. 3. Código influencia: distribución de citas entre las investigadoras que pertenecen al grupo de control.



Fuente: Elaboración propia. Tomar en consideración que las categorías están ordenadas de menor a mayor.

En el caso de los investigadores del grupo control no se detectan citas significativas al respecto; sin embargo, la influencia paterna es la que destaca, seguida de la pareja y los mentores. A continuación, presentamos el gráfico respectivo.

Gráfico No. 4. Código influencia: distribución de citas varones grupo de control.



Fuente: Elaboración propia.

Las y los mentores y su rol como influencia: abriendo el camino en el mundo académico

Las y los mentores ocupan un alto nivel de relevancia tanto en los testimonios de las ganadoras L'Oreal como en las investigadoras del grupo control, por lo que resulta oportuno indagar en torno a las diversas connotaciones que la idea de

mentora/a adquiere. Viviana Chaves (2015) define la mentoría como una relación que se establece entre dos personas dentro de la cual una ostenta mayor experiencia en un ámbito o terreno determinado que otra. El objetivo que cumple la relación entre ambas es trasladar, facilitar y desarrollar las competencias para un adecuado desempeño dentro de un ámbito determinado. (Velaz de Medrano Ureta, 2009)

Estudiosos como Orland – Barak y Klein (2005) citados por Chaves (2015), señalan que las y los mentores cumplen también el rol de promover conversaciones reflexivas vinculadas al crecimiento personal y profesional de un estudiante. Siendo relevantes los siguientes roles y funciones.

- **Aculturador/a**: Responsable de ayudar al estudiante a entender y comprender la cultura a la cual se ha incorporado (Feiman-Nemser, 2003; Shaw, 1992).
- **Modelo**: El mentor/a constituye un modelo a seguir. Transmite formas, contactos, actitudes, membresía y acceso a otros profesionales, contagia el entusiasmo para aprender etc. (Randall & Thornton, 2001; Shaw, 1992).
- **Patrocinador:** Es un patrocinador/a en la medida en que proporciona un conjunto de recursos a su alcance con la finalidad de apoyar al estudiante.
- **Educador:** El mentor/a ante todo es un maestro, es decir, alguien que contribuye a fortalecer y expandir los conocimientos de sus estudiantes.

Sin embargo, más allá de estas relaciones formales, es decir, relaciones de acompañamiento y fortalecimiento de un conjunto de habilidades y competencias de orden profesional, el mentor/a se puede convertir en un soporte emocional de importancia. Por lo que, a nuestro criterio, dicha característica hace que la relación entre aprendiz y mentor/a se convierta en una relación más amplia y compleja.

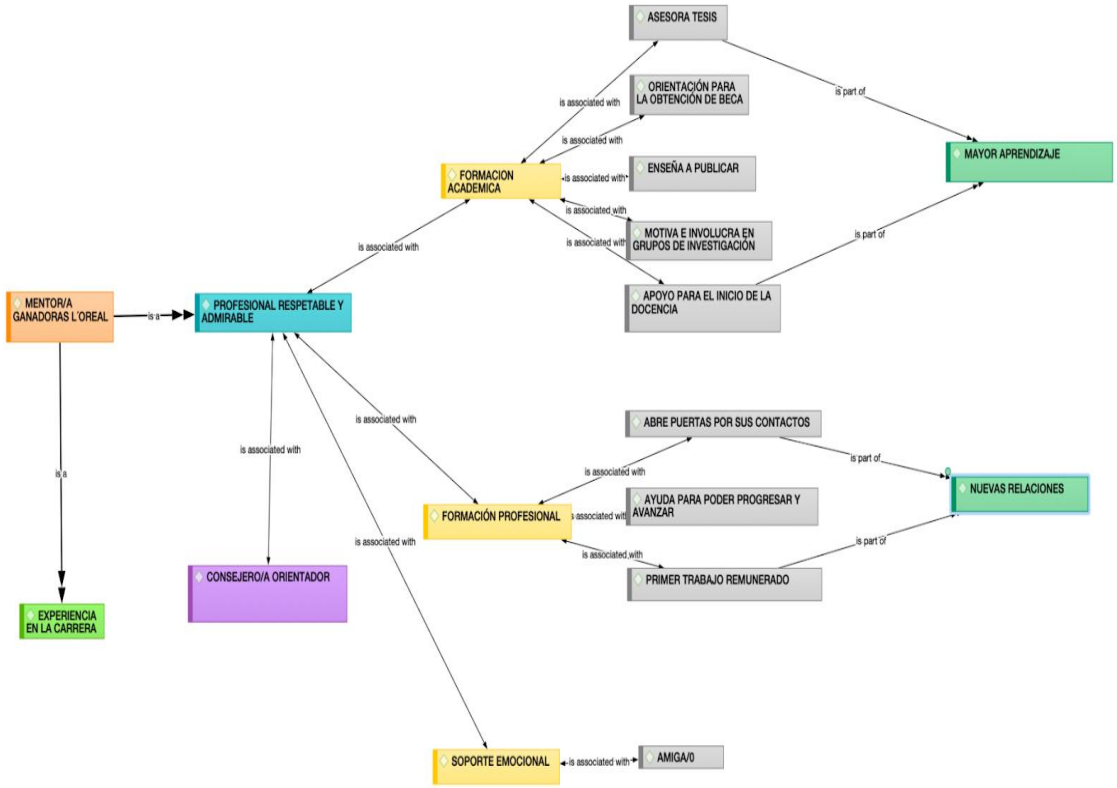
Para las ganadoras L´Oreal la idea de mentora/r se asocia en principio a la idea de una “maestra/o y guía”. Desde esa perspectiva, ser trata de una “una persona/profesional respetable en un campo determinado”. Su capacidad y solvencia se aprecia a tres niveles: académico, profesional y emocional.

> “Había un mito con respecto al profesor XXXYY, siempre ha sido un personaje en la universidad. Era del norte del país, concretamente de Piura. Uno de los profesores más estrictos que había en la universidad, pero también el más actualizado. Recuerdo que había un curso que se llamaba fisiología micro orgánica. Era un curso obligatorio en biología, pero mis compañeros por alguna razón esperaban el último ciclo para recién llevarlo. Pasaba por el periódico mural de la facultad, y encontré una caricatura que decía: ¿Habrá vida después de fisiología micro orgánica? Ese curso, realmente rompía todo esquema de aprendizaje clásico de ese momento.” (Ganadora L´Oreal GLO1)

En este caso la figura del mentor puede llegar incluso a asociarse con lo “fuera de lo común” con la idea de innovador/a. Por ello el mentor/a se sitúa en una ubicación esencial en cuanto a la formación de cualquier investigador, otorgando la pauta necesaria para iniciarse en cualquier proceso de investigación.

Tal como hemos señalado, esta asociación de mentor como profesional respetable, tiene a su vez tres fundamentos: por su formación académica, por su formación profesional y finalmente por constituir un soporte emocional. Cada una de estas tres asociaciones principales tienen a su vez asociaciones de orden secundario. De este modo, por ejemplo, en cuanto a formación académica el o la mentora cumple tareas tales como asesorar la tesis, orientar para la obtención de alguna beca, enseñar la redacción de artículos, apoyar para el dictado de cursos e incentivar la participación en proyectos de investigación. En cuanto al ámbito profesional, brinda la primera oportunidad para un trabajo remunerado, da aliento para avanzar y progresar profesionalmente y facilita el acceso a sus contactos personales que, a su vez, permiten acceder a diversas redes académicas. Finalmente, aparece la idea de soporte y apoyo emocional. Es interesante, señalar que dicho atributo aparece sólo en los testimonios de las investigadoras que pertenecen tanto al grupo de control como entre las ganadoras L´Oreal. A continuación, el mapa semántico correspondiente.

Mapa semántico No.1. Principales nociones sobre mentores/as (Ganadoras L´Oreal)



Fuente: Elaboración propia

Otro de los aspectos que se destaca en relación al rol de la mentora o mentor es que, pese a su gran fama y prestigio, suele abrir las puertas de manera gentil y generosa a fin de que sus alumnos/as puedan aprender más. Las mentoras y los mentores son también personajes de influencia dentro de sus ámbitos de especialidad, por lo que poseen gran capacidad de gestión en sus instituciones. Dicha situación ha servido como impulso para la materialización de los planes académicos de las investigadoras entrevistadas.

> “Como mentor siempre estaba pendiente de sus alumnos/as. Imagínate. En el centro de investigación las y los investigadores por lo general salían a tomar café a las 10 de la mañana y a las 3 de la tarde, todos se juntan en un salón de profesores y estudiantes de post grado. Yo a veces no iba, por lo tímida que era, pero mi profesor venía. Imagínate. Se trataba de un profesor premiado en los Estados Unidos, o sea ni siquiera era cualquier doctor, era una eminencia." (Ganadora L'Oreal GLO1)

Del mismo modo, el mentor/a para algunas ganadoras L'Oreal es alguien que inspira y motiva para hacer cosas distintas. La elección y relación entre mentor y discípulo posee un componente de admiración bidireccional, donde el reconocimiento y aprecio se vuelve mutuo.

> “Había cursos dentro de la especialidad que eran particularmente fascinantes como el curso de metales, que dictaba Paloma Carcedo, a quien considero mi maestra. Ese curso me encantó. Yo estaba un poco decepcionada de la arqueología. Justo ese año habían cavado una tumba en Batan Grande en Lambayeque de la cultura Lambayeque y habían aparecido 489 puntas agrícolas elaboradas de bronce cobre arsenical. Entonces, le dije a Paloma que me interesaba mucho hacer mi tesis de metales, lo cual no era común en ese tiempo, ella me comentó que había trabajado con un doctor que había excavado eso, y me interesó.” (Ganadora L´Oreal GLO11)

Por otro lado, la relación con el mentor, dependiendo del caso, puede transformarse en una relación de afecto familiar o de pareja. Este tipo de relación, cualquiera sea el caso, se expresa con profunda gratitud en la medida que se trata de una relación que les ha permitido crecer dentro de un escenario de equidad y consideración, estableciendo con el tiempo una relación de pares.

> **P: ¿Era tu mentor?**
> R: Sí, claro. El profesor era casi como mi papá. A él si le agradezco que me haya formado profesionalmente. (Ganadora L´Oreal GLO5)

Las maneras y formas como se expresan las oportunidades de crecimiento son, por ejemplo, motivando su participación en seminarios y conferencias, presionando como ponentes o conferencistas. Siendo los atributos más reconocidos de mentoras y mentores su capacidad de gestión, ser sobresalientes en su campo laboral o de estudio, sencillez, bondad (una suerte de humanidad), generosidad y solidaridad.

Es también quien orienta cuando se decide hacer un posgrado fuera del país. Es más, puede influir en que aceptes una oportunidad y deseches otras. Asimismo, es quien te enseña o adiestra en la redacción de artículos y de informes

académicos. Esta función del adiestramiento en la escritura permite a las y los nuevos investigadores encontrar un espacio en el campo académico a través de la puesta en valor de sus productos de investigación o capitales académicos generados en un periodo determinado. Estos bienes o capitales, tal como señalan Munévar (2004) y Bourdieu (1997) se materializan a través de artículos, libros, capítulos de libro etc.

> "Al principio, él corregía los informes que elaboraba incluso los papers, Lo corregía absolutamente todo. Y bueno, como era de esperar mis textos al principio llegaban llenos de correcciones en rojo. Era terrible, yo lloraba. Le pregunté ¿Si yo mandara este documento, así como está, sin que lo vieras, estaría bien? Me contestaba "Sí, estaría bien." Es allí donde sentía que había crecido en la escritura y redacción científica." (Ganadora L´Oreal GLO10)

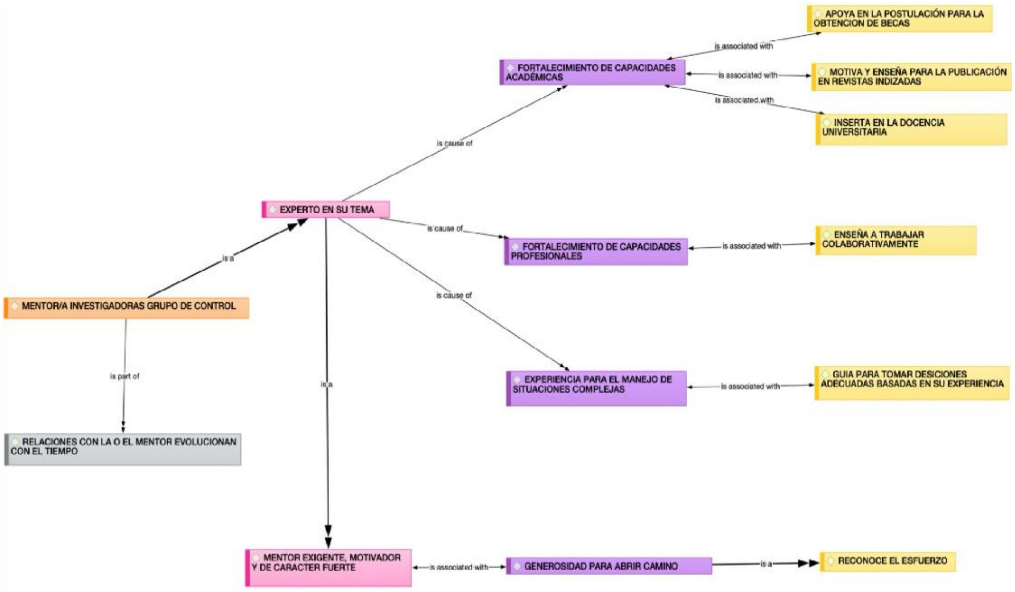
Tal como habíamos señalado, la asociación de mentor/a como soporte y apoyo emocional da cuenta de que las mujeres en el proceso de la construcción de su vida académica requieren sentirse acompañadas, apoyadas por otras mujeres o varones. Sin embargo, por las entrevistas realizadas, cuando la mentora es otra mujer se establecen vínculos de mayor confianza. Dicha situación cambia cuando se trata un mentor varón.

> "He salido adelante por mí misma, pero con la ayuda de XXXX, lo reconozco y lo reconoceré siempre. Para mi ella es mi maestra, mi colega y gran amiga. Ella es la persona que en una circunstancia difícil y dolorosa que tuve que enfrentar en la universidad, fue la única que estuvo acompañándome y sosteniéndome en todo momento. Principalmente, cuando todos los docentes de la especialidad se me vinieron encima. Ella fue la única que estuvo allí a mi lado, la única que creyó en mí. Eso nunca lo voy a olvidar." (Ganadora L´Oreal GLO11)

Con respecto a la noción de mentora las ideas de las investigadoras del grupo de control son bastante similares, sin embargo, el mayor énfasis está en la idea de prestigio o solvencia académica, exigencia, motivación y fortaleza de carácter. Sin embargo, se trata también de alguien que reconoce el esfuerzo y muestra siempre una buena predisposición para abrir el camino académico. La solvencia y prestigio

académico, al igual que en el caso de las ganadoras L´Oreal, se mide a través de tres aspectos: el fortalecimiento de capacidades académicas, profesionales y de orientación para el manejo de situaciones complejas. Es importante recordar que para las ganadoras L´Oreal este último aspecto se encuentra vinculado al soporte emocional. A continuación, el mapa semántico correspondiente.

Mapa Semántico No. 2. Principales nociones sobre mentores/as (Investigadoras - grupo de control)



Fuente: Elaboración propia

Para las investigadoras del grupo de control al igual que las ganadoras L´Oreal, el o la mentora es quien encamina o apoya para la obtención de una beca para seguir un posgrado. Sin embargo, estos soportes de apoyo varían de acuerdo con el contexto del alumno/a. En ese sentido, la figura de mentor/a puede cambiar en función del contexto y de las necesidades del momento. Es decir, puede ser asesor, consejero, instructor, o amigo.

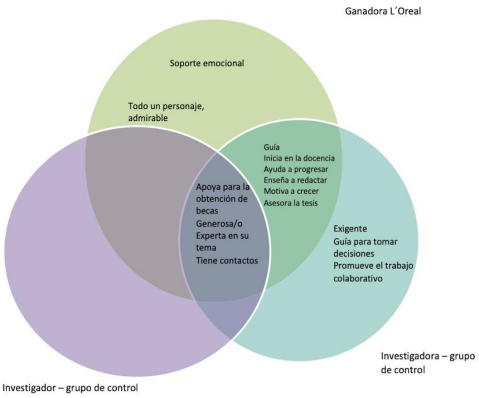
> “Postulé a Estados Unidos y Canadá para una beca. Me aceptaron en Canadá, sin embargo, la duda que surge es ¿me voy o no? Lo que ocurre es que dicha universidad en Canadá no era de las más rankeadas en mi especialidad. Pero XXXX me dice no tú te vas. No te puedes quedar aquí un año más esperando otras opciones. Anda y sobre la marcha se irá mejorando. Fue el mejor consejo.” (Investigadora – grupo de control GCM5)

En cuanto a las capacidades profesionales, para las investigadoras del grupo de control, el o la mentora es quien enseña a trabajar en equipo de manera colaborativa ostentando gran capacidad para el manejo de situaciones complejas por su amplia experiencia.

> “Mi relación con mi mentora ha ido evolucionando con el tiempo y por la forma de cómo me ha guiado. Primero como alumna, en los cursos que me ha enseñado y ya después, durante la tesis. Posteriormente para postular al posgrado. Luego me oriento en qué debía hacer si quería regresar al Perú y enseñar en la PUCP. Entonces, yo diría que, a lo largo de todo ese camino, ella ha sido una buena guía para tomar las decisiones más apropiadas en mi vida académica y también para llegar a la meta de manera más rápida, ¿no?” (Investigadora – grupo de control GCM5)

Para los investigadores que pertenecen a grupo de control, las y los mentores son quienes les brindan todo su apoyo, pero principalmente los contactos necesarios para abrirse camino. Se trata, al igual que para las ganadoras L´Oreal y las investigadoras del grupo de control, de un profesional muy reputado, respetado y de gran prestigio en su carrera. En este caso en particular no se expresan vinculaciones de orden afectivo su vinculación es más práctica. Si hacemos un análisis entre los tres grupos intentando analizar los aspectos en común encontramos lo siguiente:

Gráfico No. 5. Nociones sobre mentores. Comparación entre los tres grupos estudiados



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis con respecto al rol de las y los mentores y de acuerdo con la información analizada, la mentoría adquiere gran relevancia sobre todo porque brinda la posibilidad de iniciarse en la construcción de una trayectoria académica. Brinda el soporte y el respaldo técnico necesario; en ese aspecto es reconocido por las y los entrevistados, sin embargo, la diferencia radica en la vinculación que establecen particularmente las mujeres con sus mentoras. Se trata de una vinculación que trasciende lo académico, desarrollándose además lazos de afecto y amistad, lo que da lugar a que las mentoras se conviertan en soporte emocional para las investigadoras. Esta situación no aparece como prioritaria en las entrevistas realizadas a los investigadores.

Conclusiones

A continuación, nuestras conclusiones:

- El rol de la mentoría cumple un rol de influencia de gran importancia en la vida académica de las mujeres.
- Podemos señalar que la mentoría es quien ejerce una autoridad y poder legítimo a nivel interno (aprendiz) y a nivel externo (en el campo académico**).** Sin embargo, la mentora también es una amiga y confidente (en relación a la aprendiz). Finalmente, la mentora adquiere el rol de asesora y aliada (en relación con la aprendiz, ambas se reconocen como pares).
- La mentoría es un proceso y no un producto dentro del cual confluyen relaciones de género (entre mujeres se desarrolla lazos de afecto y apoyo mutuo, la relación entre varón y mentor está más vinculada a relaciones prácticas) pero además se trata de relaciones contextualizadas que van variando a lo largo del tiempo, en la medida que la aprendiz adquiere más experiencia la relación con la mentora.

Referencias

Albanaes, Patricia., Marques de Sousa Soares, Frederico., & Patta Bardagi, Marucia. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología (PUCP)*, *33*(1), 21-56.

Bordieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

---- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

---- (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.

Chaves, Viviana. (2015). La importacia del Mentor en la Formación del Investigador. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, *2*(1).

de Medrano Ureta, Consuelo. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(1), 209-229.

García, Marta, & Sedeño, Eulalaia. (2002). Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, *2*.

Gisbert, Javier. (2017). La relación mentor-aprendiz en medicina. *Gastroenterología y Hepatología*, *40*(1), 48-57.

Harding, Sandra. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.

Munévar, Dora Inés. (2004). Construcción de conocimiento desde los márgenes. *Revista colombiana de Sociología*, (23), 181-215.

---- (2004). *Poder y género en el trabajo académico: considerandos para reconocer.*

Orland-Barak, Lily. & Klein, Suzana. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and teacher education*, *21*(4), 379-402.

Sedeño, Eulalia. (1999). ¿El poder de una ilusión?: Ciencia, Género y Feminismo. *Feminismo: del pasado al presente*, *7*.

Weber, Max. (1969). *Economía y sociedad.* México: FCE.

---- (1973): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Barcelona: Península.

12

Abrir espacios de investigación-acción desde el servicio social hasta el trabajo de titulación. El acompañamiento geográfico feminista

Angélica Lucía Damían Bernal[37]

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal compartir los aportes del Seminario multidisciplinario Espacio, conceptos y temas, en materia de acompañamiento, formación de distintas generaciones de estudiantes universitarias y universitarios interesados en la perspectiva de género, liberación del servicio social de las y los estudiantes del Colegio de Geografía, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM, así como la asesoría en el trabajo de titulación en geografía feminista. Se concluye que el intercambio de ideas, la retroalimentación desarrollada en las sesiones del seminario por parte de profesoras y profesores ha contribuido a la formación de las y los integrantes. Construir este espacio nos ha brindado la oportunidad de abonar a los estudios de género desde las distintas disciplinas que toman en cuenta la categoría de espacio geográfico. El trabajo en equipo y la reciprocidad es un elemento de este seminario.

Palabras clave: Seminario, Servicio Social, Trabajo de Titulación, Geografía de Género, Acompañamiento.

Antecedentes

El, cuya responsable fue la autora del presente trabajo. El seminario surgió del interés de seguir profundizando y dar seguimiento a las reflexiones y discusiones de la asignatura Geografía de género en el semestre 2015-2, impartida en el Colegio de Geografía, la cual es una materia optativa, que sólo se da un semestre, el cual es insuficiente para discutir ampliamente las temáticas del espacio y de los aportes que la geografía feminista ha brindado a través del tiempo.

[37] Doctora en Geografía. Profesora Investigadora del Colegio de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: angelicadamian@filos.unam.mx

A la geografía feminista le interesa: “analizar la interacción entre el espacio y la sociedad, centrar su atención en las mujeres, estudiar cómo el espacio marca las condiciones de éstas y cómo a su vez las mujeres construyen el espacio… le interesa identificar aquellas problemáticas que afectan a las mujeres, saber dónde y cuándo ocurren” (Damián, 2010, p. 13) con el objetivo de nombrarlas, ubicarlas espacial y temporalmente para su análisis y solución. Para la Geógrafa Lisa Nelson, las geógrafas feministas generalmente asumen un compromiso con el avance de la liberación de las mujeres, así como con la justicia social y ecológica en un sentido más amplio, una inclinación favorable a la justicia que deriva en investigación práctica, actividades de enseñanza y también directamente a través de la defensa legal, social y política. (Nelson Lisa, 2016)

En palabras de Estela Serret, la perspectiva de género significa: “un punto de vista a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social y política), que tienen en cuenta las implicaciones y los efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros masculino y femenino en un nivel, y hombres y mujeres en otro.” (Serret, 2008, p. 15)

La Geografía feminista toma en cuenta la categoría de género y del espacio para el análisis de sus investigaciones, para ubicar las desigualdades sociales que se manifiestan espacial y temporalmente, por ejemplo, el desigual acceso al espacio público entre mujeres y hombres y se posiciona al respecto para que haya un cambio en las relaciones sociales y puedan transformarse para la inclusión social.

El espacio geográfico, en palabras de Graciela Uribe es “productor de múltiples relaciones sociales y de dinamismo, por lo cual no puede concebirse sin el tiempo y sin su calidad social. Este espacio geográfico se transforma en el tiempo, expresa las relaciones dominantes, subordinadas o emergentes, conflictivas, asimétricas u homogéneas que existen en toda formación social en diversas escalas temporales, por ello, siendo producto es a la vez productor de condicionantes para el futuro de la sociedad.” (Uribe, 1998)

El seminario al ser multidisciplinario convocó a profesoras y profesores de distintas disciplinas, quienes en sus líneas de investigación y docencia se han basado en la perspectiva de género y espacio geográfico para generar

conocimiento. Las y los docentes fueron la médica Nora Ibarra, quien era profesora de la Facultad de Medicina y actualmente es profesora de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de México, el Maestro José Alfredo Flores de la ENAH, especialista en arqueología; la Dra. Juana Martínez, de la UAM Xochimilco y profesora del Colegio de Desarrollo y Gestión Intercultural de la Facultad de Filosofía y Letras; la Dra. Verónica Ibarra García, especialista en geografía política y estudios feministas, docente del Colegio de Geografía de la misma facultad; el Dr. Antonio Rodríguez, posdoctorante y docente del Instituto Mora, la Dra. Iracema Gavilán, profesora del Colegio de Geografía; la Mtra. Magdalena Moreno, doctorante de Geografía, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina y la Arquitecta Mariana Plascencia Osorio, especialista en arquitectura feminista y docente de la Facultad de Arquitectura, de la UNAM.

La participación de las y los académicos de distintas disciplinas fue muy importante en las discusiones de los textos en materia de espacio y género, se compartieron textos, artículos o capítulos de su autoría. También brindaron retroalimentación a quienes realizaban investigación en geografía feminista y trabajo de titulación ya que una de las dinámicas fue que en las sesiones del seminario las y los asistentes compartían sus avances. En la siguiente figura se muestran las disciplinas de las y los profesores participantes.

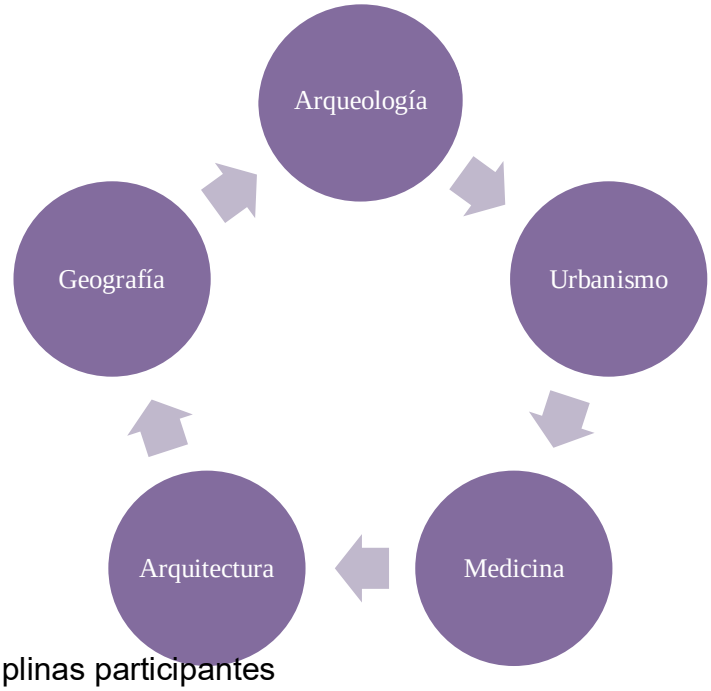


Figura 1. Disciplinas participantes

Las y los estudiantes de Geografía que concluyeron sus trabajos de titulación y que presentaron sus tesis en este seminario fueron:

- Yazmin Bringas Santiago. (Tesis). La Configuración del espacio laboral de las vendedoras de productos de belleza de Natura Cosmetics en la Ciudad de México. Geografía del Sistema Universitario Abierto y Educación a Distancia
- Jesús Hernández. (Tesina). Análisis al Programa Viajemos Seguras del Metro de la Ciudad de México. "Una crítica desde la Geografía de Género" Colegio de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Fecha de examen 26 de febrero de 2019.
- Adriana Piña Sotelo. Informe académico: El Proceso de la Transversalización e Institucionalización de la Perspectiva de Género en la Secretaría de Turismo Federal a partir de la Dirección General Adjunta de Género 2014-2015. Colegio de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Fecha de examen 25 de abril de 2018.

La tesis de Yazmin Bringas (2019), habla sobre el trabajo que las vendedoras de cosméticos de la Ciudad de México viven en materia de movilidad, de cómo el espacio privado y doméstico se articulan entre sí y que su movilidad está en función de la seguridad e inseguridad del lugar en el que viven y esto repercute en su trabajo como vendedoras. Ella utilizo como metodología la cartografía social.

En el seminario se han dado dos talleres sobre la cartografía social, uno lo impartió la Dra. Iracema Gavilán y el otro el Mtro. Javier Aguilar, del grupo Estepa de Colombia. La cartografía social ha sido una herramienta metodológica utilizada por las y los tesistas que integran este seminario.

La tesina de Jesús Hernández (2019), habla sobre el programa Viajemos Seguras del metro de la Ciudad de México, coloca la violencia contra las mujeres en el transporte como un problema público que responde al orden patriarcal y que ante ello se debe ir a la raíz del problema para prevenirlo, atenderlo y erradicarlo.

El informe académico de Adríana Piña Sotelo (2018), habla sobre su experiencia laboral en la Secretaría de Turismo como directora general adjunta de género en la implementación y transversalización de la perspectiva de género en dicha secretaría, los obstáculos que se presentaron y los logros alcanzados, por ejemplo, que las trabajadoras de la Secretaría tuvieran salas de lactancia.

Los trabajos de titulación en curso:

- Carolina Zamorano Araujo, (Tesis). “La falta de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia en un espacio patriarcal. El caso del Estado de Guanajuato, 2010- 2014.” Colegio de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Héctor Ernesto Espinoza Roa, (Tesis). La manifestación espacial de la violencia contra las mujeres durante la invasión del estado islámico en la ciudad Siria de Raqqa (2013-2017). “Un estudio geográfico feminista. Riesgo de feminicidio en Ecatepec, Estado de México (2015-2019): una aproximación a la vulnerabilidad desde la Geografía feminista”.
- Gisela Yuridia Luna Guevara. Título de trabajo de titulación: “Violencia y discriminación contra las mujeres identificada en la encuesta del Metrobús, 2018”. Colegio de Geografía.
- Antonio Morales. Título de trabajo de titulación: “Reconocimiento de las mujeres productoras de miel de la explanada de Xochimilco. Un acercamiento de la geografía de género”. Colegio de Geografía.
- •Marisol Diego Ortiz. Título de trabajo de titulación: “Una mirada crítica a la categoría de paisaje, desde la Geografía feminista, el caso: cabecera municipal de Mineral de Monte, Hidalgo.”

Liberación del servicio social

Un elemento muy importante para el desarrollo de este proyecto fue el servicio social. Las tareas formativas fue el común denominador del mismo. El Servicio Social es la actividad profesional que la o el estudiante de licenciatura tiene que realizar cuando ya cuenta con el 70% de sus créditos cubiertos, tiene que destinar 480 horas a éste, es uno de los primeros ejercicios profesionales en los que se puede realizar actividades de investigación.

El servicio social "es una actividad esencial que consolida la formación profesional y fomenta en el estudiante una conciencia de solidaridad con la comunidad, la sociedad y el país. Por ello es importante dar a conocer el interés de la UNAM por resignificar y redimensionar la prestación del servicio social; proyectar a las instituciones y dependencias el objetivo del servicio social universitario, tomando en consideración los tres ámbitos que lo componen: Formativo, Retributivo y Social." (Dirección General de Orientación y Atención Educativa, 2020)

Las y los estudiantes que formaron parte de este seminario y que realizaron su servicio social en este proyecto aportaron elementos importantes para el seminario, ya que desde su creatividad y tiempo coadyuvaron con tareas de investigación en materia de perspectiva de género. Ellas y ellos fueron: Rebeca García, Kevin Aldo López Chale, Gabriel Juárez, Elizabeth Martínez Saldaña, Janet Flores, Johana Pérez Anaya e Hilaria Cruz Cruz.

Elizabeth Martínez, integrante del servicio social en su carta de conclusión del servicio social comentó lo siguiente:

> Los seis meses en el seminario *La perspectiva de género, un enfoque multidisciplinario*. *Espacios, conceptos y temas*, me impulsaron a profundizar y aclarar mis conocimientos en cuanto al quehacer geográfico,

sus aportaciones e implicaciones en los estudios de género. Fue una experiencia enriquecedora de acercamiento a textos, bases de datos y fuentes de información, hasta antes del proyecto, desconocidas para mí. (Elizabeth Martínez, 2018)

Uno de los trabajos que el Colegio de Geogrfía realizó fue el Atlas de Igualdad y Derechos Humanos. Cartografía de la desigualdad en México[38]. Dos estudiantes integrantes del seminario Elizabeth y Kevin López participaron en este proyecto como parte de su servicio social, al respecto Elizabeth refirió:

> El trabajo con bases de datos aportó evidencia cuantitativa a problemáticas analizadas de manera cualitativa en los textos leídos dentro del seminario. Así mismo, puedo decir que aún existen indicadores que merecen ser desagregados a mayor profundidad y qué es evidente cómo las demandas de las mujeres han presionado para que se generen bases de información que ayuden a resolver y evidenciar las problemáticas de las mujeres, caracterizado por replantear el uso de datos cuantitativos, partiendo de una visión crítica a los indicadores; por lo que mi acercamiento con dichas bases, me permitió hacer una crítica a los actuales órganos gubernamentales encargados de publicar información, pues a pesar de que por ley se busca una transversalidad de la perspectiva de género en todas las entidades de la administración pública; se pudo observar que aún falta mucho por lograr, pues sólo las dependencias encargadas de publicar indicadores referentes al adelanto de las mujeres, no logra ser uniforme, desagregada y minuciosa; sin embargo, reconozco que sí hay un avance en comparación con 2006[39]. Aunado a lo anterior pude constatar como los indicadores cuantitativos son una herramienta más para el análisis de la realidad, pero no lo son todo. (Elizabet Martínez, 2018)

[38] Este atlas fue elaborado por docentes del Colegio de Geografía para la Comisión Nacional de Derechos Humanos hace un seguimiento de la política estatal en materia de igualdad, de conformidad con la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres, Vigente en México desde el 2006.

[39] Año cuando se publicó la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres en México. A partir del cual empieza una serie de políticas en materia de igualdad.

Una de las dimensiones para el atlas de igualdad que el Colegio de Geografía elaboró fue el problema de la violencia contra las mujeres y un indicador al que se dio seguimiento fue la política pública, así Elizabeth Martínez al revisar el PROIGUALDAD de la administración federal anterior analizó lo siguiente:

> ... La revisión de PROIGUALDAD, significó aprendizaje respecto a la política en materia de igualdad entre mujeres y hombres, al tiempo que significó un primer acercamiento que permitió visualizar posibles líneas de investigación para la geografía y en específico para la geografía feminista. Cabe resaltar que durante el proceso de revisión y sistematización del PROIGUALDAD, me permitió empezar a problematizar sobre la igualdad entre mujeres y hombres; surgiendo así mi tema de investigación de tesis. (Elizabeth Martínez, 2018)

Se considera que el servicio soacial debe ser formativo, abrir líneas de investigación e inspirar a las y los estudiantes, y que les de las bases para adquirir metodologías y temas para que puedan desarrollar en sus trabajos de titulación, en el caso de Elizabeth su tesis fue sobre el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo en la Ciudad de México y el trabajo que la Secretaría de Salud realiza en la materia.

Otras actividades de las y los integrantes del servicio social fueron la traducción de textos de geógrafas feministas del inglés al español. Esto ha contribuido a su formación y al desarrollo del estado del arte de lo que han publicado en distintas latitudes las colegas geógrafas feministas, y de esta forma se ha generado materiales formativos para el grupo.

Como parte de las actividades de difusión del seminario organizamos dos coloquios donde vinieron las académicas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAMEX): La Dra. Norma Baca y la Dra. América Luna; de la Universidad Intercultural del Estado de México: la Médica Nora Ibarra, y las activistas, indígenas: Celerina Sánchez Santiago, Guadalupe Martínez e Irene Hernández.

Un año después, organizamos el Segundo coloquio: Espacialidad y género, fue en 2017, en el marco del 25 de noviembre y 10 días de activismo para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, en el cual se presentaron cinco mesas que agruparon en promedio de cuatro o cinco ponencias. Éstas fueron:

Espacio rural y espacio urbano, género, identidad y diversidad cultural; espacio, género y desastres; género desde las ciencias, las artes y los deportes, acceso, presencia y ausencias; trabajo, educación, sexualidad y salud; feminismos, movimientos sociales y otras formas de emancipación; políticas públicas desde una perspectiva de género y tuvimos el gusto de clausurar con la ponencia magistral de Federico Ferreti sobre: Geografías feministas y anarquistas del siglo XIX.

En este mismo coloquio se presentó el libro Geografías feministas de diversas latitudes, orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas, cuyas coordinadoras fueron Verónica Ibarra e Irma Escamilla. Tuvimos el gusto de que Trinidad Gutiérrez y Paula Soto lo comentaron.

Las y los estudiantes del servicio social fueron un pilar muy importante en la logística y organización de los dos coloquios producto del seminario.

Trabajo en equipo

El seminario ha sido un espacio de acompañamiento entre las distintas generaciones de geógrafas y geógrafos, donde la edad no es un impedimento para que las y los asistentes puedan titularse[40].

Pasantes que regresaron después de mucho tiempo y que no se han titulado han formado parte de este seminario y han recibido un acompañamiento del grupo y retroalimentación para su trabajo de titulación, asesoría como parte de la dirección de tesis. Al haber dejado pasar tiempo y no recibirse después de haber acabado sus créditos muchas veces se dificulta encontrar el hilo conductor de lo que se va a investigar, este seminario ha brindado ese respaldo.

Otro elemento importante es la maternidad y paternidad que han cruzado nuestras vidas, lo cual no es un impedimento para estudiar y concluir los estudios de licenciatura, aunque sí ha significado dobles y triples jornadas de trabajo que marcan otros ritmos en los avances y conclusión del trabajo de titulación, ya que requiere de un esfuerzo mayor.

[40] Se tuvo un caso de una pasante que vivió discriminación por la edad, ya que investigadores del Instituto de Geografía se negaron a dirigir sus tesis.

Imagen 1. Integrantes del seminario. De izquierda a derecha Marisol Diego, Janet Flores, Jhoana Pérez, Adriana Piña, Astrid López, Lucía Damián e Iván Flores.

Imagen 2. Taller de cartografía social

Conclusiones

Desde la geografía feminista apostamos a construir espacios de compañerismo, reciprocidad y sororidad donde la escucha y retroalimentación sea lo que aflore en las investigaciones geográficas feministas.

El seminario ha sido cien por ciento formativo, ha sido un espacio de intercambio que ha impulsado a sus integrantes a iniciarse en la investigación, ha abierto panoramas y oportunidades donde el acompañamiento geográfico feminista es lo que importa para que puedan concluir sus tesis de licenciatura y como futuros profesionistas planteen propuestas de cambio con base en la perspectiva de género. Se tuvo un caso de una pasante que vivió discriminación por la edad, ya que investigadores del Instituto de Geografía se negaron a dirigir sus tesis.

Cada integrante que ha hecho su servicio social ha compartido sus habilidades, experiencia y tiempo para construir este espacio de retroalimentación para abonar al desarrollo de la Geografía feminista, cerrar ciclos en su vida universitaria e iniciar otros ...

Referencias

Bringas Santiago, Yazmin. (2019). La configuración del espacio laboral de las vendedoras de productos de belleza de natura cosmetics en la Ciudad de México 2005-2017. Tesis de licenciatura UNAM.

Damián Bernal, A. L. (2010). La manifestación espacial de la violencia feminicida en Naucalpan, 2000-2006. Tesis de maestría UNAM.

Dirección General de Orientación y Atención Educativa, (2020). Servicio social. Disponible en: https://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-universitario/ssu-introduccion.html. (consultado en noviembre de 2020).

Hernández González, Jesús. (2019). Análisis al programa Viajemos seguras del metro de la Ciudad de México, una crítica desde la geografía del género (2007-2016). Tesis de licenciatura UNAM.

Nelson, Lisa. (2016). La Geografía feminista anglosajona: reflexiones hacia una geografía global, en Verónica Ibarra e Irma Escamilla. Geografías feministas de diversas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas. Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Geografía UNAM.

Piña Sotelo, Adriana. (2018). El Proceso de la Transversalización e Institucionalización de la Perspectiva de Género en la Secretaría de Turismo Federal a partir de la Dirección General Adjunta de Género 2014-2015. Informe académico. UNAM.

Serret, E. (2008). ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? Instituto de las Mujeres Oaxaqueñas.

Uribe Ortega, G. (1998). Cuaderno de Geografía brasileña. Centro de investigación científica. Ing. Jorge Tamayo.

EJE TEMÁTICO 2

AVATARES ACADÉMICOS PERSONALES Y CONTRADICCIONES DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA

Presentación eje temático 2

Avatares académicos personales y contradicciones de las desigualdades de género en la trayectoria académica

Este eje temático a nuestro juicio expresa las múltiples dificultades que las mujeres tienen que enfrentar en el desarrollo de su vida académica. Se trata de obstáculos múltiples y sutiles, pero sistemáticamente institucionalizados en el campo de la educación superior los mismos que requieren ser enfrentados ya que configuran situaciones que atentan contra la equidad de género en el campo académico. Dichas situaciones, contradicen la supuesta neutralidad de género a la que se alude con frecuencia en el campo de la educación superior. Este eje temático estuvo bajo la coordinación de Raquel Güereca Torres y la relatoría de Alizon Rodríguez Navia teniendo como objetivo destacar las vicisitudes y aprendizajes de las políticas de evaluación en la trayectoria de las académicas-científicas.

En este eje temático participaron ponentes nacionales e internacionales de las Instituciones de Educación Superior de la Universidad de Panamá, Panamá; la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México; la Universidad de Buenos Aires, Argentina; la Universidad de Guadalajara, México; la Universidad de la República, Uruguay; la Universidad Autónoma de Sinaloa, México; la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), El Salvador y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. Los trabajos presentados ponen en evidencia, desde diversas formas narrativas, las heterogéneas situaciones discriminatorias que han sufrido las mujeres en el campo académico. Dichos eventos son narrados en paralelo a sus vivencias en el campo académico, personal y de conciliación trabajo - vida personal.

Iniciamos estas reflexiones con ***"El poder, el feminismo y el conocimiento en la vida académica: reflexiones sobre lo vivido"*** de Urania Ungo, ponente del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Esta reflexión parte de su propia vivencia como académica en medio de la producción del conocimiento científico y los alcances de movimiento feminista en su lucha contra el patriarcado desde el siglo XX.

La autora pone en relieve las contradicciones que la inserción femenina en la esfera pública ha traído, pues mientras que progresivamente hay cada vez más mujeres en espacios laborales, el patriarcado como estructura organizadora continúa excluyendo a las mujeres de las posiciones más altas del conocimiento y el poder. Es así que el mundo académico constituye aún un ambiente cerrado cuando se trata de las mujeres, lo cual se expresa en mecanismos de exclusión y subvaloración epistémica hacia sus aportes y estudios. Sin embargo, se rescatan los avances que se han dado en cuanto a la transformación cultural que ha ido transgrediendo una serie de modelos y significados androcentristas en las subjetividades y prácticas sociales dentro de las instituciones.

Eugenia Martín Moreno presentó su ponencia titulada ***"Reflexiones Autoetnográficas sobre Trabajo Académico y Salud"*.** Eugenia es docente de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México. El texto enlaza una asociación entre diversos factores de la vida laboral de las académicas y el desarrollo de complicaciones respecto a su salud. Esta ponencia emplea una metodología de corte cualitativo que abarca la realización de entrevistas a profundidad y la autoetnografía, sobre la cual desarrolla una amplia discusión bibliográfica de forma previa a sus reflexiones. La autora sostiene que las implicancias de las trayectorias de las investigadoras dentro de un espacio académico acaban mermando el bienestar de estas mujeres debido a los pocos incentivos que las unidades ofrecen, la presión por cumplir con los estándares requeridos y el nivel de sobrecarga laboral que aceptan. A todo ello se suma que su condición como mujeres las fuerza a cumplir no solo con las responsabilidades laborales sino también con su rol como madres y esposas, lo cual implica un mayor

grado de estrés y frustración para ellas en comparación a sus colegas varones. En suma, la falta de tiempo, la desmotivación y las preocupaciones inciden en el descuido de su salud e incluso en el desarrollo de enfermedades psicosomáticas.

El tercer trabajo es el de Noelia Corra García, titulado "***Condiciones históricas del trabajo de las mujeres latinoamericanas en la producción de conocimiento".*** Dicha ponencia aborda las vicisitudes que las investigadoras latinoamericanas enfrentan en la producción de conocimiento científico. Las ciencias se encuentran políticamente situadas al ser fruto de una tradición eurocéntrica, positivista y profundamente masculinizada que históricamente ha relegado a quienes construyen como subalternos, entre ellos, las mujeres. Su progresiva inserción en este campo ha reflejado en mayor medida la estructura androcéntrica en la que se desarrolla y en el que las investigadoras deben hacerse lugar en medio de condiciones de desigualdad. Situaciones como el acoso laboral, la maternidad como obstáculo para la producción académica y las implicancias del llamado Techo de cristal se hacen cada vez más evidentes y es dentro de este marco que el movimiento feminista denuncia a modo transversal la violencia epistémica que se ha ejercido contra las mujeres en la ciencias, entendida como el silenciamiento estructural de ellas como sujetos históricamente oprimidos, lo cual se expresa en la subvaloración de sus aportes y la invisibilización de sus hallazgos. Asimismo, en el caso de las científicas latinoamericanas su exclusión en la producción del conocimiento se basa además en cuestiones geográficas, políticas y económicas al ser una región que aún sufre las consecuencias de la colonización europea. La ponencia aporta a la discusión respecto a la violencia estructural al interior de las ciencias, un rubro que desde el movimiento feminista las mujeres continúan disputando y abriéndose paso.

"Ruta de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores: Experiencias de académicas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa" es la ponencia presentada por Luz Verdugo Araujo y Leonor Tereso con el objetivo de narrar las experiencias de las académicas para garantizar su ingreso y continuidad en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como los

mecanismos empleados para cumplir tanto con sus responsabilidades laborales como familiares y personales. La metodología empleada se compone por un enfoque cualitativo a través de la fenomenología como método desde el cual se realizaron entrevistas abiertas a las personas estudiadas. Las autoras señalan que los recorridos laborales de las investigadoras tienden a ser marcados por una serie de estigmas e inequidades asociadas al género. En esta línea, desde el SNI se plantean una serie de requisitos de selección y permanencia para la promoción de la investigación, sin embargo, para las mujeres abrirse paso en este tipo de espacios resulta aún una tarea complicada. Existen prácticas discriminatorias en su contra que acaban obstaculizando su desarrollo en la investigación, de forma que la desvalorización hacia sus hallazgos y el predominio masculino implican una serie de limitaciones para su crecimiento. La investigación arroja que, dada la precarización laboral, las investigadoras se ven en la necesidad de trabajar horas extra para poder investigar, con lo cual, dado el estrés y sobrecarga, existe el riesgo de repercusiones en su salud. Por su parte, un mecanismo para lograr conciliar las actividades familiares y laborales, fue la corresponsabilidad con la pareja, esta ha sido crucial para continuar investigando, así como para contar con algo de tiempo libre para ellas. En sí, la investigación permite visualizar en mayor medida las condiciones de trabajo de las investigadoras y los métodos empleados para hacerles frente en medio del patriarcalismo imperante.

De otro lado, Karina Grégori-Méndez del Departamento de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador presenta "***Experiencias y limitantes para la investigación en contextos universitarios desiguales en El Salvador y Centroamérica".*** Dicho texto da cuenta de las brechas y desafíos institucionalizados que sortean las mujeres investigadoras en el campo académico y universitario centroamericano. Este trabajo incluyó una metodología cualitativa en la que se realizó observación participante y un análisis documental de las experiencias de investigación reflejo de las inequidades de género vivenciadas. La autora identifica que las académicas en Centroamérica cuentan con una visibilidad mínima y escasas posibilidades de crecimiento laboral, dadas las jerarquías patriarcales alrededor de este sector. Se

observa que enfrentan una suerte de “techo de cristal” en la academia al provenir de contextos de desigualdad, lo cual se agrava cuando este sistema impone una serie de barreras discriminatorias por el hecho de ser mujeres, lo cual se expresa en la subvaloración y minimización de sus aportes de manera naturalizada. Ello incide en que, pese a su esfuerzo y sobrecarga laboral, sus trayectorias se ven ralentizadas en comparación a las de los académicos varones. A su vez, las condiciones de precarización laboral y los horarios de dictado tienden a obstaculizar las tareas de cuidado, lo cual afecta su productividad académica dadas las exigencias domésticas y familiares asociadas al género femenino, factores que las políticas y normativas institucionales no toman en consideración dada la hegemonía masculina. Finalmente, la autora nos invita a reflexionar respecto a posibles cambios en las políticas universitarias, así como en estrategias con miras a una mayor inclusividad y visibilidad de las mujeres que se desarrollan en el ámbito académico, y la implementación de condiciones y posibilidades más equitativas.

Finalmente tenemos el texto de Sandra González Sánchez del Instituto de Ciencias Biológicas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México con el ***“Uso indebido del poder en el espacio universitario: violencia de género institucional”.*** Sandra aborda la violencia institucional ejercida contra las mujeres al interior de instituciones académicas a partir del recorrido que Sánchez experimentó desde su experiencia como víctima de hostigamiento. La violencia institucional se trata de una práctica naturalizada dentro de estos espacios, en tanto se encuentran constituidos por un sistema androcéntrico que resulta transversal a todo ámbito social. De este modo, la experiencia de acoso laboral de la ponente refleja los mecanismos por los que las instituciones se coluden en el silenciamiento y exclusión de aquellas que se atreven a transgredir el orden dado, incluso por parte de aquellas entidades que se supone deberían ser caracterizadas por su imparcialidad y búsqueda por la justicia. Hablamos de un entramado de pactos, reglas y prácticas patriarcales que las instituciones sociales acaban reproduciendo y que repercuten en el desarrollo y visibilidad de las mujeres en este ámbito, así como en su salud emocional y física.

A manera de Cierre

Las diversas ponencias que se presentan en el eje temático “Avatares académicos personales y contradicciones de las desigualdades de género en la trayectoria académica”, ponen en evidencia las múltiples situaciones de desigualdad que existen en el campo académico, falencias que institucionalmente no se reconocen, todo lo contrario, constituyen formas y lógicas de actuación naturalizadas y además validadas por los que integran dicho campo de actuación, me refiero a mujeres y varones. En ese sentido, se explica por qué el enfoque de género encuentra en las instituciones de educación superior tantos obstáculos en su implementación, lo que sin duda constituye un “hueso duro de roer”.

13

El poder, el feminismo y el conocimiento en la vida académica: reflexiones sobre lo vivido

Urania Atenea Ungo Montenegro[41]

Resumen

Se trata de una breve reflexión sobre lo vivido en los más de treinta años de vida académica y los costos de ser una amante del conocimiento y del feminismo, las formas que he tenido que tributar y enfrentar del patriarcado en el mundo académico, uno de los ámbitos que las correctas formas esconden el férreo control contra el acceso y el ascenso de las mujeres. Y sobre cómo en mecanismos formales e instrumentos académicos subyacen el patriarcado, la subordinación y todas otras formas de invisibilización y negación de las capacidades femeninas.

Palabras clave: Vida académica, Poder, Feminismo.

Introducción

Luego de largas luchas feministas y sufragistas durante todo el siglo XX, las mujeres hoy son ciudadanas y participan en todas las dimensiones de la vida política; sin embargo, el esencial patriarcal hilo conductor que organiza al mundo vía el género sigue vigente, estableciendo y renovando la secundariedad y subalternización.

Dicho en breve, ello produce la singular forma de inclusión/exclusión que vivimos las mujeres en todas las dimensiones de la vida social pública, cualquiera sea la que una elija para examinar, el patrón es siempre el mismo: incluidas para el trabajo, la abnegación, el placer de otro, integradas para la militancia o el sacrificio, para las tareas que están fuera del exclusivo vértice del poder, la autoridad y la toma de decisiones. Y este regulador opera, es parte del pacto no escrito que estructura a las sociedades patriarcales, organiza la exclusión femenina en las cimas en que se concentra el poder y el conocimiento. Lo anterior ha sido ampliamente corroborado en todo el mundo. Dicho de otro modo, existe una notable contradicción

[41] Doctora en Filosofía. Catedrática titular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Integrante de la RED CITEG, A.C.

entre la gran presencia femenina cuando del trabajo se trata, que contrasta con la disminuida presencia o a veces total ausencia, cuando del poder se trata, ello es visible en toda la armazón social de nuestro país, sea el ámbito que sea, en todo el mundo y niveles cuando se examinan todos los indicadores y cifras de participación es visible que las mujeres sean convocadas a participar en todos esos diversos ámbitos, pero no en todos los niveles jerárquicos, allí impera –y se extiende a todas partes– la idea de que para las mujeres: más trabajo, pero no más poder.

Y aunque lo anterior ya tiene varias décadas cambiando, gracias a la acción feminista, pervive de modo terco. Lo verdadero es que por esa acción y pensamiento cada vez somos menos objetos de discursos y más sujetos/as con voz propia; sin embargo, la política, el arte, las religiones, el amplio mundo globalizado de la economía en todas sus dimensiones, el mundo del conocimiento, de la información y la comunicación, la tecnología, la ciencia, lo que sea que examinemos, registra un doble movimiento. La presencia creciente, ascendente de las mujeres, no solo exigiendo derechos, educándose, movilizándose, aportando, visible en todo el orbe durante y desde el siglo XX. Y frente y contra ello, la también emergencia, sobre todo ahora en el siglo XXI, de un proceso social, cultural y político internacional, diverso, complejo y múltiple que hace ya tiempo, llamé la ‘reacción patriarcal'.

Lo que denomino reacción no es un grupo de personas en un partido, en un colectivo o en una organización, es un conjunto diverso con múltiples presencias en distintos ámbitos e incluso con discursos diferentes; sin embargo, es notoria una apelación a enfrentar o detener el cambio —así mínimo— de las mujeres y sus derechos.

Feminismo y Estudios de la Mujer

Una dirigente histórica de las mujeres italianas ha dicho, hace ya bastante tiempo (1979) que "…el feminismo ha producido seguramente una cosa: una utopía." Evidentemente se trataba de una verdad incuestionable en ese momento. ¿Es todavía una verdad ahora? ¿A 25 años de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995 en Beijing?

Para decirlo de modo terso no habría que ir quizá tan lejos. Hace no mucho tiempo, en términos históricos, era de ley, en América Latina, que se insistiera a las mujeres jóvenes, amorosamente, no ser ni parecerse al fantasma espantoso de la "feminista amargada", sabihonda, la que se queja, la que denuncia, la que protesta, todo aquello horroroso de lo que muchas de nuestras madres y abuelas, con buen tino y mejores intenciones nos aconsejaban alejarnos. Solo hay que preguntarse de modo honesto, con absoluta honestidad, si todo lo hoy he logrado, todo aquello, que, aunque sea mínimo podemos poner en nuestras carteras de logros, podría haber sido obtenido de otro modo. El conocimiento era percibido como "afeador". Tal vez por ello una pionera, como Rosario Castellanos pudo escribir: "…mujer que sabe latín, ni tiene marido ni tiene buen fin". Pensadora que conocí por una de mis grandes maestras, Graciela Hierro.

Durante el siglo XX la movilización de las mujeres latinoamericanas fue un fenómeno visible. En la subregión, como en toda América Latina, el feminismo se extiende en condiciones sociales y políticas adversas, para decirlo tersamente. El feminismo latino caribeño, nacido en un contexto en el cual se hacía inconcebible su surgimiento, en el marco de condiciones que se pensaban imposibles -dictaduras, ascensos de las crisis institucionales y políticas, guerras insurreccionales y crisis económicas casi permanentes-, un movimiento continental que modeló también a la subregión centroamericana.

A pesar de muchos obstáculos; en las tres últimas décadas del siglo XX, el feminismo no hizo más que crecer, desarrollarse, expandirse. Para citar algunas evidencias: no solo existe hoy una cierta legitimidad en los espacios políticos -desde las cuotas electorales hasta las coaliciones femeninas ínter partidarias para lograr

diversas leyes-, sino también espacios académicos en las universidades de la mayoría de los países, así como existe una viva discusión intelectual sobre los supuestos y paradigmas de la ciencia, de las visiones y la representación del mundo y de las mujeres en el arte y la literatura.

En los medios de comunicación una nueva imagen femenina reemplaza a la tradicional: la antigua madre abnegada en toda familia y trabajo doméstico por la profesional exitosa/esposa/madre, etc. Y aunque esto para la mayoría de nosotras no es la realización de una reivindicación feminista, es -si se quiere- una de sus inesperadas consecuencias.

En estos años se han producido un gran conjunto de convenios, normas internacionales y leyes nacionales sobre temas fundamentales de la agenda del movimiento. Particularmente, el feminismo latinoamericano logró convertir la violencia contra las mujeres en un asunto público, de gran legitimidad social y política. En 1981 en Bogotá, el Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe decide proclamar el día de la muerte de las hermanas Patria, Minerva y María Teresa Mirabal como “Día de no violencia contra las mujeres”. Las Mirabal fueron reconocidas militantes de la lucha contra la dictadura del General Leónidas Trujillo en la República Dominicana y su memoria ha sido reivindicada para denunciar las diversas formas en que la dominación sobre las mujeres es ejercida como una agresión en todas las actuales sociedades. La cuestión de la violencia ha sido uno de los grandes logros de la agenda política de las mujeres latinoamericanas y hoy en día, esta fecha es una conmemoración mundial.

Y aunque estos son logros, el contexto que los rodea está pleno de contradicciones, algunas particularmente relevantes: la profundización de la crisis económica y de las políticas de ajuste estructural, del neoliberalismo —y de sus más indeseables efectos sociales—, de fenómenos como las enormes e insostenibles concentraciones humanas en las ciudades del continente: a la par que simultáneamente crecen el número de personas pobres, carenciadas y marginales, crecen la delincuencia, la criminalidad, la violencia, creando una atmósfera irrespirable, de pérdida de identidad, de desintegración de todo tipo, un clima de

inseguridad permanente fácilmente identificable en cualquiera de las grandes urbes latinoamericanas e incluso las pequeñas capitales y ciudades centroamericanas.

Lo anterior, son ejemplos paradigmáticos del crecimiento excluyente, de la distancia enorme que separa al mundo urbano y rural, de la ampliación de desigualdades profundas que disminuyen de hecho la ciudadanía y su ejercicio, el acceso al conocimiento y al poder, para muchas personas, pero en particular para las mujeres. Y en el marco de la actual pandemia de la COVID, estas condiciones no han hecho más que agudizarse.

En síntesis, si se pudiera establecer una sola significación del feminismo en la América Latina y el Caribe durante el siglo XX habría que decir que éste ha sido un movimiento social y político que ha cambiado algunas de las dimensiones fundamentales en que se configura el orden patriarcal del mundo. Y hay que decir también que este orden autoritario, rígido y profundamente enclavado en la cosmovisión latinoamericana —o cosmovisiones— se encuentra hoy cuestionado, pero aún existente y en plena lucha por su hegemonía.

Sin embargo, pese a todas las paradojas, es posible afirmar que hoy quedan espacios no roturados, incluso algunos tradicionalmente muy cerrados, como los espacios académicos. Y aquí hay que distinguir entre la entrada a la academia, al espacio universitario, la inevitable entrada femenina a los diversos niveles de los sistemas educativos que diversos procesos sociales hicieron necesarios y lo otro, el duro núcleo, la apertura de los diversos campos disciplinarios a la asunción de la mirada no patriarcal al mundo, a los objetos materiales y simbólicos y a las relaciones entre las personas.

Los desafíos de los Estudios de las mujeres

Por una parte, los Estudios de la mujer son una dimensión de ese aporte al mundo hecho por el feminismo; desde otro ángulo, son en el mundo académico la presencia feminista. En tanto, parte del feminismo, su existencia constituye un logro, pero ¿cuáles son realmente los logros de esos estudios? Y ¿cuáles son sus actuales desafíos?

Los estudios de la mujer (EM), de las mujeres, feministas, de género –como se quiera denominarlos– son una dimensión fundamental del proceso de las mujeres hacia la igualdad social, la autonomía y la libertad. Insertar ello en el mundo del conocimiento y la vida académica no ha sido tarea fácil en ninguna parte -menos en medios como el del cual provengo en el que la producción intelectual no solo es permanentemente desalentada sino también poco valorada- y la legitimidad científica de estos es constantemente cuestionada por una academia tradicional dedicada a los "grandes temas", —también a las pequeñas mezquindades— y en general dominada por los paradigmas fundados en una visión androcéntrica del desarrollo social.

Históricamente las primeras incursiones fueron hechas en las nada plácidas aguas de las Ciencias Sociales. Tanto en los países centrales como en América Latina tales entradas fueron tumultuosas, provocaron desde asombro hasta fiero rechazo con una no interesada indiferencia; sin embargo, por su mismo estatuto de saber en discusión, ellas, las Ciencias Sociales, fueron el seno desde el cual se han hecho más reflexiones, aportes y exploraciones desde el feminismo teórico.

Desde la nueva criticidad se procuró no solo la legitimación de nuevos objetos de estudio, la recuperación de problemas soslayados y la formulación de nuevos enfoques a viejos problemas, sino que se puso en cuestión la misma base nuclear de toda actividad que se pretenda científica: su objetividad, los supuestos implícitos en su racionalidad y su pretendida objetividad.

Si bien es verdad que es posible hacer estudios de las mujeres en y desde cualquier disciplina, es también verdadero cada vez más profundizar en el denso entramado social actual que exige una visión fundada en la transdisciplinariedad. Incluso la Filosofía, la menos formalizada de las disciplinas y desde la que provengo, se resiste férreamente, no a 'reinar' sobre las Ciencias –pretensión que según algunos aún conserva– pero si al proceso deconstructivo y reconstructivo que implica la 'caída' de algunas fronteras disciplinares. Por supuesto dicha discusión interna rebasa en mucho lo que es posible hacer aquí. Sin embargo, la exigencia no

proviene únicamente de los estudios de las mujeres sino del propio desarrollo de la ciencia y el conocimiento.

A su vez esta necesidad se relaciona con uno de los mayores desafíos para estos estudios, el problema epistemológico que resulta de la impugnación de los vigentes paradigmas androcéntricos y de sus modos de concebir la actividad científica y académica, en tanto a la vez se acatan y se transforman sus visiones, instrumentos y conceptos, en el marco de la necesidad forzosa del rigor conceptual, metodológico y técnico particular de cada ciencia. Tributo con el que se paga la legitimación y la bienvenida a la comunidad científica. Legitimación que pareciera transcurrir en general lenta y tortuosamente y no exclusivamente en América Latina.

No solo porque en general los EM, desde sus inicios y ahora más, serían una incómoda intrusión ideológica que resulta, que no únicamente cuestiona la construcción del objeto-sujeto de la investigación, que reformula problemas y teorías, que además no deja en pie ningún supuesto, sin antes escudriñarlo: revisa las nociones fundantes, los criterios subyacentes a las categorías, la significación y sentido de los conceptos y las visiones que en su relación construyen los conceptos: vale decir, un escrutinio a fondo, incómodo y transgresor para los guardianes de la tradición en la comunidad.

Se suma a la ya crítica situación que implica hacer dentro de cada ciencia una pequeña revolución a veces no tan silenciosa; por otra parte, hay que decirlo, el proceso de inserción y legitimación de los estudios de las mujeres también ha producido un aumento de investigaciones, algunas de excelente nivel y alta calidad, en tanto otras, muchas veces no son más la repetición de lugares comunes condimentados con alguna estadística, a veces muy sofisticada, carentes de profundidad, de naturaleza circular –parten de la hipótesis de la subordinación de las mujeres y a ella llegan– las que no hacen más que alimentar la fuente de ilegitimidad del conocimiento de las relaciones intergenéricas que aún es mayoritaria en la comunidad que investiga y reflexiona.

Podría afirmarse sin más que es este el precio de toda la difusión que democratiza el conocimiento. O tal vez exija de quienes estamos en estos afanes

algunas consideraciones preliminares sobre el quehacer científico y como concebimos su racionalidad y sus fines.

Lo que es evidente e innegable, en este nivel de fundamentos, racionalidad y paradigmas, es la prevalencia de algunos de los supuestos patriarcales más hondos y sostenedores de la ideología de la dominación que de no impugnarse seguirán legitimando –cientifizando– la subordinación y la desigualdad.

Tal vez el paso más significativo, la impugnación de la noción según lo cual lo humano específico es aquello que se identifica, que es predicable o atribuible al varón sea aún un estadio en curso y no un pleno logro, pero al respecto ya no hay vuelta atrás. Ello, aunque la especie escindida en dos sexos-géneros se encuentre aún representada por los que figuran como hegemónicos. Según Amorós, la razón patriarcal es pensar con categorías "entramados conceptuales" que refrendan y reproducen la “genealogía del padre”, es decir del que ostenta la hegemonía social. Pienso que aquí reside el desafío epistemológico fundamental, ya sabemos que habrá resistencias, siempre las hubo y las hay.

En suma, también remite a un tipo distinto de desafíos ubicados en la región del hacer y del deber ser, la hegemonía social realmente existente, si bien es cierto se encuentra profundamente cuestionada a diversos niveles, es también verdadero que aún no sabemos hasta dónde llega su plástica capacidad gatopardista y tampoco hemos avanzado mucho en la elaboración de instrumentos que nos permitan medir lo inmedible.

Algunos de los cambios que hemos convocado en el mundo mediante el hacer feminista, están ahí, son claros y evidentes: son leyes, medidas, acciones, políticas, pero también son pensamientos, valores, emociones y dilemas que cristalizan en los actos humanos de mujeres y hombres en su vivir cotidiano. Como sabemos una medida o una ley dictada por el gobierno puede ser derogada por el nuevo gobierno y, no solo cambiada sino también derrotada por la emergencia de otra sensibilidad social; sin embargo, la adquisición de una visión de una misma como sujeto –lo siento por el gran Derrida, amén de Lyotard y Foucault– autónomo,

capaz y portador de derechos es muy complicado de derogar, aunque eso pretendan hoy los voceros religiosos y fundamentalistas de la reacción patriarcal.

¿Cómo sabemos cuánto hemos logrado cambiar en las concepciones del mundo, las representaciones sociales e ideológicas de las figuras de la mujer y el hombre? ¿Cómo evaluamos esto? ¿Existe ya una nueva ética, una nueva moralidad? Estas son preguntas instaladas desde esa otra región, la vida en su curso y la visión del mundo, la moral vigente en sus contradicciones y la moralidad en sus expresiones y prácticas. Aquí como en el territorio del conocer reina la incertidumbre, pero aquí se paga con dolor y sufrimiento humano, en especial para las mujeres, como bien se muestra, por ejemplo, al examinar los móviles, argumentados por los victimarios en los mayoritarios femicidios íntimos, la negativa a aceptar la autonomía femenina. Esa región de las concepciones, los valores, la identidad y los principios morales es un terreno difícil de explorar, pero necesario, pues es ya un lugar común que los cambios culturales y simbólicos son permanentes, no cuando se convierten en leyes, sino cuando se integran a la subjetividad y son reconocidos por la población como bienes estimables e irrenunciables.

Como he dicho antes, la movilización de las mujeres a lo largo del siglo XX y en particular la acción del feminismo durante las tres últimas décadas ha producido una indiscutible nueva existencia en los escenarios latinoamericanos: la presencia activa de las mujeres en sus luchas por sus derechos y sus productos: los cambios sociales y culturales –conflictivos, ambivalentes, problemáticos– que hoy son evidentes.

Es fundamental que conozcamos la relación entre los cambios protagonizados por las mujeres en esos últimos treinta años, con los cambios operados en las concepciones del mundo de nuestras sociedades, vale decir con la evidente trastocación de códigos éticos y sus manifestaciones expresas, con el objeto de ir reflexionando cómo han procesado –y procesan– las sociedades latinoamericanas tales fenómenos y como ellos, a su vez, se expresan en las representaciones y visiones sociales y en consecuencia hasta qué punto hoy nos

encontramos con cambios evidentes en el tejido que conforman las prácticas cotidianas, las relaciones entre los géneros y la vida social misma.

Desde mi perspectiva, dichos cambios sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos protagonizados por las mujeres en América y en el mundo, han generado a su vez cambios en la visión tradicional y autoritaria que preside las concepciones del mundo particularmente en la América Latina y el Caribe. Esos cambios han impugnado, de hecho, los valores, las concepciones, las representaciones y las prácticas sociales. Han producido –a la vez que son producto– nuevas subjetividades e identidades de género, donde lo viejo y lo nuevo coexisten en lucha, abierta o velada. Cuestionada esa visión, han sido afectados por dichos cambios la moral, la moralidad, los códigos y criterios y el nivel en que son juzgados tales actos, el nivel ético.

Sostengo que el universo de las concepciones del mundo y los valores que las presiden, son hoy, el territorio de una vasta e intensa lucha ideológica y moral, cuyas tensiones se expresan de múltiples modos y que estas tensiones están presentes en todos los ámbitos de la vida social. Y que todo ello, a su vez, se evidencia de distintas formas y en diversos niveles, que van desde los mensajes que difunden los medios de comunicación de masas, en las canciones populares, en las relaciones familiares y cotidianas y hasta en la literatura y en las nuevas figuras ideológicas que pueblan los productos culturales que se elaboran hoy en el continente.

Es importante decir que el intento de examinarlos implica necesariamente una visión que rompe fronteras disciplinares, que supone cruces categoriales y que deberá construir un objeto conceptual que permita de algún modo aproximarse a lo inmedible. Son inmedibles las nuevas relaciones y prácticas sociales que se han ido produciendo dados los cambios protagonizados por las mujeres. Es, sin embargo, visible que los viejos y tradicionales códigos morales latinoamericanos, presididos por valores patriarcales no alcanzan a dar cuenta completa de los nuevos problemas éticos. Problemas que enuncian luchas entre valores –particularmente éticos– y que se manifiestan como una moralidad en transición, contradictoria, ambivalente y a

veces hasta paradójica; todo ello con enormes costos existenciales para todas las personas y en particular para las agentes y protagonistas de tales cambios, las mujeres.

Desde esta perspectiva, el concepto central, inmanente, es que tales cambios expresan cambios de valores, vale decir conflicto entre valores y en absoluto son producto del ejercicio de la "moralidad dudosa". Con ello quiero decir que no son el acto picaresco de burlar las normas y códigos vigentes y salir indemne –de larga data en la historia de la literatura sobre todo ibero y latinoamericana–, sino su puesta en cuestión, su cuestionamiento e impugnación de facto y la posibilidad de una nueva proposición, a veces enunciada y otras veces implícita.

La dimensión moral es parte importante de la subjetividad individual y social, lo que allí cambie representará avances o retrocesos sociales e históricos de honda significación. ¿Tal vez, el espéculo es esta certidumbre lo que levanta la reacción? Su significación e importancia no puede ser soslayada.

Particularmente la familia es un ámbito profundamente conmovido y afectado por estos cambios y la expresión de ello es la agravación de la conflictualidad en su seno. Valores como el honor masculino tradicional –basado en la ausencia de autonomía femenina–, resultan vulnerados cuando las que deben sostenerlos se rebelan y actúan con un sentido distinto. Impugnado como valor central, a su vez produce una trastocación de la misma identidad masculina que ahora debe encontrar otros escenarios ontológicos y éticos sobre los cuales fundar su primacía, diferente a lo que es evidente ocurre con la identidad genérica femenina, dado que en el proceso de impugnar tales valores elabora y funda nuevos valores a partir de los cuales se concibe a sí misma. Una visión optimista podría suponer que el conflicto fuese sólo con la autoridad externa representada en el específico varón portador y beneficiario concreto de la dominación, una gran parte del conflicto ha sido –y es– una lucha de las mujeres con los profundos entronques del autoritarismo patriarcal con la propia identidad femenina tradicional. Es decir, consigo mismas.

Y esto es a mi juicio un desafío no solo ético, no solo en la región de los valores es también político, tal vez el desafío, no solo más urgente sino el más importante para el proyecto del feminismo, para poder cambiar la vida.

En el mundo académico el proceso ha sido, finalmente muy duro, velado por la protocolaridad académica reinante, pareciera un ámbito muy neutro, pleno de reconocimientos al trabajo serio y a la reflexión. Sin embargo, la visión patriarcal del mundo encuentra diversos modos de expresión: desprecio y desconfianza ante los nuevos objetos de investigación que reconocen las diferencias de género, escaso reconocimiento al trabajo de las mujeres, alta criticidad evaluativa ante los procesos de investigación, hallazgos y productos de la investigación, en fin, miles y miles de pequeños y grandes actos que significan que aún estamos lejos de la igualdad social, académica y técnica.

Diría finalmente que el reto más importante, son las dimensiones prácticas del cambio cultural y simbólico, una dentro de cada una de nosotras y otra que está afuera, en las otras, aquellas a las que se refirió Virginia Woolf: ".... (las) muchas otras mujeres que no están aquí esta noche porque están lavando los platos y poniendo a los niños en la cama." Y como dijera ella misma "…hacer todo este trabajo, aún en la pobreza y la oscuridad, merece la pena", para que todas y todos y sobre todo esos niños y niñas de hoy puedan algún día habitar un mundo más luminoso, reconciliado y amable.

Referencias

Allard, Briseida. (2002). Mujer y Poder: escritos de Sociología Política**.** IMUP, Panamá.

Amorós, Celia. (1985). Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal. Anthropos Editorial del Hombre, Madrid.

Amorós, Celia. (S/F). Mujeres, feminismo y poder. Fórum de Política Feminista, España.

Anderson, Perry. (1988). Tras las Huellas del Materialismo Histórico**.** Editorial siglo XXI, México.

Aires Carcedo, Ana., & Sagot, Montserrat. (2001). Femicidio en Costa Rica. San José.

Barroso, Carmen. (1988). *"Sexo y crisis"*. En VV AA. Mujeres, crisis y movimiento. Isis/ MUDAR, Santiago de Chile.

Beauvoir, Simone de. (S/F). El segundo sexo. Ediciones Siglo XX, Buenos

Careaga, Gloria. (2002). "Los estudios feministas en América Latina y el Caribe". En PUEG: *Feminismos Latinoamericanos: retos y perspectivas.* UNAM, México.

Castellanos, Rosario. (1985). "*Meditación en el umbral*". En Poesía no eres tú... (Obra Poética 1948-1971). Fondo de Cultura Económica, México.

Comesaña S, Gloria. (2008). De métodos y Filosofía feminista. Propuestas metodológicas y conceptuales desde el feminismo latinoamericano. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Colectivo Sottosopra de la Librería de Mujeres de Milán. (1997). "(Ha ocurrido y no por casualidad). El final del Patriarcado." En Revista *Otra Mirada*, Año 1, San José.

Davis, Enriqueta. (1998). El espejo de Eva. Editora Sibauste, Panamá.

De Barbieri, Teresita. (1986). Movimientos Feministas. I.I.S, UNAM, México.

Durán, María Ángeles. «Liberación y Utopía: la mujer ante la ciencia». En Liberación y Utopía**,** Akal Editor. Madrid.

Fox Keller, Evelyn. (2000). "El feminismo y la ciencia". En Navarro, M. y Stimpson C. *Un nuevo saber: los estudios de Mujeres. Nuevas Direcciones.* Fondo de Cultura Económica, México.

Gargallo, Francesca. (2000). Tan derechas y tan humanas. Manual ético de los derechos humanos de las mujeres. Academia Mexicana de Derechos Humanos, México.

Goldman, Lucien. (1972). Las Ciencias Humanas y la Filosofía**.** Ediciones Nueva Visión, Argentina.

Harbar, Eyra. (2002). “Notas acerca del femicidio: valor de la vida y consenso.” En: VV AA. *Violencia contra las mujeres: veinte años de lucha por los derechos humanos.* IMUP, Panamá.

Hierro, Graciela. (1985). Ética y feminismo. UNAM, México.

Kirkwood, Julieta. (1990). Ser política en Chile: los ‘nudos’ de la sabiduría feminista**.** Segunda Edición, Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile.

Klein, Viola. (S/F). El carácter 'femenino. Editorial Paidós.

Lagarde, Marcela. (1999). “Claves identitarias de las latinoamericanas en el umbral del Milenio.” En *El Siglo de las Mujeres.* Isis Internacional Ediciones de las Mujeres # 28.

Lamas, Marta. (1986). «La antropo1ogía feminista y la categoría género». En *Estudios sobre la Mujer: problemas teóricos, Revista Nueva Antropología*, Vol. VIII, #30, México.

León, Rafael., & Stahr, Marga. (1995). Yo actuaba como varón solamente...entrevistas a procesados por delitos de violación. DEMUS, Lima.

Lipovetsky, Gilles. “La tercera mujer”. En El siglo de las mujeres, ob. Cit.

Marqués, Joseph-Vicent. (1997). “Varón y Patriarcado.” En Masculinidades, poder y crisis**.** T. Valdés y J. Olavarría Editores, Ediciones de las Mujeres / Isis Internacional / FLACSO, #24, Santiago de Chile.

Mead, Margaret. (1950). Sexo y temperamento. Editorial Laia, primera edición, Barcelona.

Millet, Kate. (1975). Política Sexual, Aguilar Editor, primera edición en español, México.

Nash, Mary. (1984). «Nuevas dimensiones en la historia de la mujer». En *Presencia y Protagonismo: aspectos de la Historia de la Mujer*. Mary Nash Editora, Ediciones del Serbal, Barcelona.

Navarro, Marysa., & Stimpson, Catharine R. (2000). Cambios sociales, económicos y culturales. Fondo de Cultura Económica, México.

Nun, José. (1981). "La rebelión del coro". *Revista Nexos,* # 46, México, octubre.

Oakley, Ann. (1977). La mujer discriminada: biología y sociedad. Tribuna Feminista, Editorial Debate, Madrid.

Ortner, Sherrv. (s/f). «¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?». En *Antropología y Feminismo*. Harris, O. y Young, K., Compiladoras, Editorial Anagrama, Barcelona.

Pasquinelli, Carla. (1986). «Movimiento feminista, nuevos sujetos y crisis del marxismo». En *Los Nuevos procesos sociales y la teoría política contemporánea,* UNAM, Editorial Siglo XXI, México.

Rossanda, Rossana. (1981). Las otras. Editorial GEDISA, Barcelona.

Selva, Marta. (1998). "Violento masculino singular: un modelo mediático." En: *El sexo de la violencia.* Vicent Fisas Editor, Icaria Editorial, Barcelona.

Ungo, Urania. (2000). Para cambiar la vida: política y pensamiento del feminismo en América Latina. IMUP, Panamá.

Ungo, Urania et al. (2008). Femicidio en Panamá 2000-2006. COMMCA- AECID-CEFEMINA, enero de 2008.

Ungo, Urania. (2005). "Ética, Género y Educación: una reflexión sobre cambios sociales y conflictos entre valores". En: Lourdes Fernández R. (Coordinadora). *Género, Valores y Sociedad: una propuesta desde Iberoamérica.* Organización de Estados iberoamericanos OEI / Ediciones Octaedro, Barcelona.

Ungo, Urania. (2014). Filosofía, feminismo y pedagogía: una memoria de Graciela Hierro. En F. Gargallo, R. Martínez y C. Olivares Coordinadoras *Maestra, filósofa, feminista. Graciela Hierro: un homenaje*. Edición del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), México.

Ungo, Urania. (2011). Cambiar para que todo cambie: Una aproximación a la relación mujeres, política y cultura en Panamá. En María Luisa Femenías y Paula Soza Rossi. *Saberes situados: teorías trashumantes.* Editorial Dunken y la Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Ungo, Urania. (2014). Las mujeres indígenas en la constitución del nuevo orden**.** *Revista TAREAS N 147.* Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) "Justo Arosemena", Panamá, mayo-agosto.

Ungo, Urania. (2017). La Paridad que no fue. Las mujeres en las elecciones de Panamá de 2014**.** *Revista Procesos Sociales,* Programa FLACSO Panamá.

Ungo, Urania. (2019). Las mujeres en las elecciones 2019 en Panamá: más trabajo… ¿más poder? *La Estrella de Panamá*/ PESOC, domingo 10 de marzo.

Ungo, Urania. (2020). 25 años de la IV Conferencia Mundial Beijing 95: Los derechos no crecen en los árboles. *La Estrella de Panamá*/ PESOC, domingo 08 de marzo de 2020.

Ungo, Urania. (2020). De la resistencia cultural a la reacción patriarcal: feminismo y crisis global en el siglo XXI. *Revista Las Torres de Luca.* Vol. 9 Núm. 17 julio–diciembre 2020. Publicación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM España) y de la Universidad de Buenas Aires, (UBA), Argentina.

14

Reflexiones Autoetnográficas sobre Trabajo Académico y Salud

Eugenia Martín Moreno[42]

Resumen

El propósito central de este trabajo es reflexionar en torno a las nuevas exigencias del trabajo académico y su relación con la salud de las académicas. Esta reflexión se desarrolla desde una perspectiva relativamente nueva dentro de la amplia gama que el enfoque cualitativo ofrece; se trata de la llamada autoetnografía, por medio de la cual analizo algunos momentos de mi historia académica y de salud, reflejados en una vivencia médica personal por sospecha de cáncer mamario durante la última etapa de mi investigación doctoral. Con esta finalidad, he organizado los contenidos en tres apartados. En el primero, explico la vinculación entre academia y salud en un entorno de profundos cambios en la educación superior y reviso algunas investigaciones que sugieren la presencia de malestares físicos y psicosomáticos como resultado de estas formas de trabajar; en el segundo apartado, defino las principales características teóricas y metodológicas de la autoetnografía como una vertiente de la investigación narrativa, y finalmente, a manera de ejemplo, incluyo una narrativa personal donde narro esta experiencia de salud.

Palabras clave: Trabajo académico y salud, Autoetnografía, Malestares físicos y psicosomáticos.

Academia y salud

Nuevas exigencias del trabajo académico

La concepción ideal sobre el trabajo académico como un ámbito privilegiado y la universidad como una institución de vanguardia y autonomía profesional, productora de conocimientos fundados en la crítica y el razonamiento, se encuentra en crisis

[42] Doctora en Antropología Social. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Correo electrónico: eugeniarusia@gmail.com

desde hace ya varias décadas. Por mucho tiempo la cultura institucional dominante ha enfatizado como parte sustancial de su discurso, las nociones de universalidad, libertad, el carácter desinteresado, neutral e independiente de la actividad académica, de las instituciones educativas y de quienes forman parte de ellas. En la actualidad, estos significados de la academia están siendo cuestionados en un contexto que tiende a globalizar las distintas economías y a redefinir la función de la educación y en particular, de la educación superior (Ordorika, 2004).

La globalización ha transformado sustancialmente al Estado contemporáneo, propiciando procesos de economización creciente de la sociedad y un deterioro de la esfera pública. En el ámbito educativo, la crítica de lo público se expresa en un cuestionamiento permanente sobre el quehacer universitario, poniendo énfasis en la baja calidad y deficiencia de los grandes y costosos sistemas universitarios. Ante la disminución del presupuesto para la educación superior, como parte de una política económica de corte neoliberal, la evaluación y certificación se convierten en elementos centrales en la competencia por los escasos recursos (Braidotti, 1991; Aboites, 2002).

Es así que desde los años ochenta del siglo XX, las universidades han atravesado por cambios importantes que han modificado la naturaleza del trabajo que ahí se desarrollaba y los valores que regulaban la vida universitaria. En tal, “el sistema de evaluación, impone límites al trabajo institucional e individual al pretender orientarlos para el logro de objetivos y metas con base en la productividad y el desempeño” (Ordorika, 2004, pp.15-16). Los mecanismos de ingreso y promoción del personal académico se han definido con base en una mayor competitividad:

> Se han elevado los niveles de calificación para la incorporación y las posibilidades de promoción en la profesión académica; tales posibilidades dependen de la formación profesional, la productividad, la formación de recursos humanos, la participación en congresos, coloquios, las distinciones y la pertenencia al sistema nacional de investigadores y participación en sociedades científicas e intelectuales (Sánchez y García, 2003, p. 68).

En este contexto, Suárez y Muñoz (2004) señalan que ser un "buen académico" es equivalente a ser bien evaluado por los programas de estímulos. Los símbolos de prestigio y las jerarquías en las que se basan los programas, se han convertido en los nuevos factores de identidad académica.

Las académicas que trabajan bajo las mismas condiciones laborales que sus pares varones, enfrentan, además de estas exigencias, otras que se derivan de su condición genérica. En diversos estudios se han evidenciado manifestaciones sutiles de prejuicio, discriminación y marginación hacia las mujeres catedráticas, demostrándose que las universidades reproducen formas encubiertas de hostilidad más que formas abiertas de agresión. (Carreras, 1989; Morley, 1999; Bustos Romero, 2003; Sánchez y García, 2003; Guevara Ruiseñor, 2005). "…En el mundo académico, cada vez más basado en un sistema de méritos, es fácil negar que existe discriminación de género; se habla de capacidades, trayectorias, de méritos acumulados, de niveles alcanzados y de puntos reunidos…" (Palomar Verea, 2004, p. 21).

En efecto, se ignora que los hombres y mujeres que conforman este universo, no se encuentran en situación de igualdad para competir como "iguales". Para las académicas imponerse un exceso de trabajo, aunado a otras jornadas como las que implican sus roles de madre y esposa, ha sido una forma de probar que se puede competir por mejores puestos e ingresos, pero también está asociado a un incremento del estrés y sus efectos en la salud física y emocional.

Principales daños a la salud y trabajo académico

En la revisión de la literatura científica, existe un número importante de estudios sobre condiciones de trabajo y salud entre profesores, particularmente numerosos los relacionados con la enseñanza básica y media. Según estas experiencias de investigación, se ha encontrado que el trabajo docente está asociado a un estrés laboral y algunos síntomas y malestares vinculados con el síndrome de *burnout.* Los resultados de las diferentes investigaciones reflejan la experiencia docente en países de la Unión Europea como Italia, Alemania, Inglaterra, e Irlanda. Casi todos los

autores trabajan con muestras representativas, utilizando métodos estadísticos de regresión múltiple con la finalidad de encontrar asociaciones significativas, estadísticamente hablando, entre variables demográficas, económicas, sociales y los niveles de estrés y la presencia del síndrome de *burnout*, según la escala de medición de Maslach (1986) (Lodolo, Bulgarini, Bonomi, *et al,* 2009; Bauer, Stamm, Virnich, *et al,* 2006; Lodolo, Pecori, Della Torre *et al,* 2004; Phiters y Soden, 1998; Cooper y Kelly, 1993). En México están los trabajos de Márquez, Talamantes y Garduño (1995); Rodríguez Guzmán (2008) y Aldrete Rodríguez (2008).

En relación al trabajo académico y su relación con los procesos de salud-enfermedad, la atención es más bien escasa. Se podría decir que es una problemática que no ha merecido el interés de los estudiosos, tal vez porque a diferencia de otras ocupaciones, el trabajo académico aparece como una actividad creativa y formadora, siendo estas atribuciones positivas para una mejor salud y calidad de vida. Sin embargo, desde hace ya varios años algunas investigaciones, sobre todo de corte cuantitativo, han explorado la magnitud del problema y encontrado asociaciones significativas entre los programas de estímulos y la aparición de malestares físicos y psicosomáticos. (Vázquez Fernández, 1999; Martínez Alcántara y Preciado Serrano, 2008)

La multiplicidad de tareas se constituye en una sobrecarga laboral que lleva a la intensificación del trabajo y a la prolongación de éste, más allá del ámbito universitario. Con mucha frecuencia, los y las académicas se llevan trabajo a casa impactando negativamente las relaciones familiares, la convivencia y el uso del tiempo libre. La recuperación es insuficiente y aparece la fatiga como un problema que tiende a convertirse en crónico. Los trastornos más frecuentes derivados de estas formas de trabajar son: *burnout,* la hipoacusia, la disfonía, los trastornos musculo-esqueléticos, problemas de sueño, fatiga, ansiedad, depresión y otros trastornos psicosomáticos. (Martínez y Preciado, 2008)

El estrés está dado principalmente por situaciones de sobrecarga laboral (cuando existe demasiada estimulación y reto en el puesto), y por la pobreza de rol (posiciones en las que existe muy poca estimulación y reto). En las dos situaciones los profesionales sienten una pérdida de autonomía y control que los lleva a una disminución de su autoimagen y a estados de irritabilidad y fatiga. (Sandoval, 2000, p.56)

En 2010 como parte de mi investigación doctoral[43], desarrollé entrevistas a profundidad a un grupo de mujeres académicas, mujeres con altos grados de escolaridad y elevados ingresos, con la finalidad de analizar la doble jornada y los efectos en la salud. La conciliación de dos ámbitos como es el de la familia y el trabajo, ha generado en las académicas entrevistadas una tensión permanente por satisfacer las expectativas culturales que provienen de estos espacios contradictorios.

Los efectos por la superposición de roles han sido el cansancio, la fatiga crónica y el estrés. Los estresores laborales que señalaron con mayor frecuencia fueron: elevado número de alumnos y asignaturas; ejecución de actividades burocráticas; falta de recursos para la investigación; pobre participación en las decisiones institucionales; sobrecarga como resultado de la multiplicidad de tareas; cambios en la organización universitaria y horarios inadecuados de trabajo. Los estresores familiares estuvieron representados por las siguientes situaciones: cuidado de los hijos; tareas domésticas; enfermedades de algún familiar; conflictos de pareja; pérdida del empleo de la pareja y deudas.

Recurrí al enfoque biográfico, porque me pareció una metodología idónea para recoger y ordenar las experiencias familiares, de trabajo y de salud de las académicas, así como los significados que ellas elaboran en torno a estos espacios contradictorios y los efectos que perciben en su salud. El uso de la biografía ha colocado en el centro de la discusión al individuo y sus saberes, permitiendo rescatar

[43] La tesis la titulé: “Doble jornada, estrés y enfermedad. Relatos de vida de mujeres académicas en la Ciudad de México” que presenté para la obtención del grado de doctora en Antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), en febrero de 2013.

sus experiencias y vivencias como fuente de conocimiento de lo social. Para quienes optan por este tipo de metodología se recupera al sujeto normal, "…La importancia de este sujeto anónimo no radica en su excepcionalidad, sino en la particularidad de su normalidad…" (Rojas, 2004, p.182). En otras palabras, este tipo de metodologías ubica la intersección entre lo individual y lo colectivo, lo personal y lo estructural. (Ferrarotti, 1979; Bertaux, 1993 y Reséndiz, 2001)

La autoetnografía

La autoetnografía es una forma de investigación narrativa, que partiendo de la experiencia personal busca describir y analizar la experiencia cultural. En las siguientes líneas introduzco las dificultades y complejidad que conlleva este campo de investigación y planteo sus rasgos más distintivos.

Investigación narrativa

Para Squire, Andrews y Tamboukou (2008),[44] la investigación narrativa (*narrative research*) ha alcanzado gran popularidad en la investigación social desde hace ya varias décadas. Sin embargo, el *collage* teórico que históricamente la produjo, es el responsable de su complejidad y amplia variabilidad en diferentes campos disciplinarios. En efecto, los antecedentes se ubican en dos movimientos paralelos. Por un lado, el humanismo de posguerra que aparece en la sociología y psicología, centrado en un acercamiento a la persona y que con frecuencia incluye los estudios de caso, las biografías e historias de vida, en una aproximación que se opone al empirismo positivista. Por otro, las influencias de corrientes como el estructuralismo ruso y posteriormente el postestructuralismo francés. Sobre todo, este último, está preocupado por la fluidez de la narrativa, sus contradicciones, el uso del lenguaje y los múltiples significados como resultado de subjetividades fracturadas y parciales.

Para estas autoras la investigación narrativa, además de sus orígenes diversos, está atravesada por un conjunto de divisiones teóricas que amplían el abanico de posibilidades en torno a cómo se elabora la narración y con qué

[44] Fundadoras e integrantes del Centro de Investigación Narrativa de la Universidad del Este de Londres.

significados; por ejemplo, qué narrativas son aceptadas, cuáles son cuestionadas y/o silenciadas; cuáles son los mecanismos a través de los cuales una narrativa personal refleja la experiencia cultural; cómo se establecen las fronteras entre lo individual y social; la narrativa centrada en un evento o en la experiencia; narrativas que se resisten o confrontan a otras narrativas dominantes; el tema de la *agency;* diferencias entre grandes y pequeñas historias, etc.

Por otro lado, la propuesta de las/los canadienses Clandinin y Connely (2000) y Clandinin, Pushor y Murray (2007), se refiere a la investigación narrativa (*narrative inquiry*), como una metodología que ha resultado atrayente sobre todo a maestros y demás personas vinculadas a la educación, aunque ésta tiene una larga historia intelectual tanto al interior como fuera de la experiencia educativa. El término de investigación narrativa (*narrative inquiry*) lo retomaron de una noción de Deweyan, quien establece que la vida es educación.

El interés entonces de esta metodología radica en la experiencia vivida, es decir en la experiencia humana y cómo es vivida. Un rasgo distintivo de la investigación narrativa es que las personas moldean su vida diaria y cotidiana a través de las historias/relatos que cuentan ellos y los otros. Estos son el medio a partir del cual su experiencia en el mundo es interpretada y personalmente significativa *"… Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience…"* (Clandinin, Pushor y Murray, 2007, p.22). Estas autoras plantean que la investigación narrativa es mucho más que contar historias/relatos, de ahí que en la mayoría de sus trabajos insistan sobre la complejidad presente en los procesos narrativos.

Tal propuesta metodológica incluye tres dimensiones y ocho aspectos que deben considerarse. De las primeras se encuentran: a) la temporalidad; b) las condiciones personales y sociales y c) el lugar. El primer aspecto, central en la investigación narrativa, es la justificación. La justificación personal es cuando el investigador se sitúa en la investigación; es decir, lo que se llama *inicios de la narrativa* donde se explica cómo surge el interés personal por la temática; La justificación práctica y social están relacionadas e implican de qué manera la

investigación puede impactar socialmente y cambiar algunos patrones de conducta, sobre todo en el terreno educativo; el segundo punto atiende al qué se quiere investigar; el tercero considera los métodos:

> *To plan a narrative inquiry is to plan to be self consciously, aware of everything happening within that live space. Thinking about method also means figuring out an describing the kind of field texts (narrative inquirers´term for data) we need to collect and compose* (Clandinin, Pushor y Murray, 2007, p.27)

El proceso de análisis e interpretación es el cuarto; el quinto tiene que ver con el posicionamiento teórico de la investigación narrativa en relación a otras investigaciones; el sexto aspecto aborda la singularidad y los alcances de este tipo de investigación y la información con la que trabaja, en relación a otros métodos de recolección de información; el séptimo punto son las consideraciones éticas, sobre todo en el tratamiento con las personas y sus historias y el último punto se refiere al proceso de representación y como se expresa en los textos narrativos.

Por los caminos de la autoetnografía

Arthur P. Bochner (2015) introduce la sección primera del *handbook* de autoetnografía con un breve trabajo que titula El llamado Existencial de la Autoetnografía. Evocando sus años primero como estudiante de psicología y comunicación, y después como académico en varias universidades norteamericanas, traza la ruta epistemológica que lo llevó hacia el encuentro con la investigación narrativa. *"…I anticipated that narrative inquiry could be used to create a more personal, collaborative, performative, and interactive mode of research, one centered on the question of how human experience is edowed with meaning…"* (Bochner, 2015, p.52).

A pesar de que el término *autoetnografía* había sido incorporado en el vocabulario de las ciencias sociales desde finales de los años setenta, no es sino hasta mediados de los noventa cuando los diferentes trabajos de Carolyn Ellis y el

propio Bochner (1996, 2000) mostraron su enorme potencial como método de investigación, escritura, de tipo performativo y de vida. Carolyn Ellis (2004) señala que los autoetnógrafos trabajan para conectar lo autobiográfico y personal con lo cultural y social, privilegiando la experiencia, las emociones, el cuerpo, la autoconciencia y reflexión.

Esta autora afirma que si bien la escritura personal, autobiográfica puede reflejar aspectos de la cultura, no todos los escritos personales, son autoetnográficos. Existen cuatro rasgos adicionales que distinguen entre un trabajo autoetnográfico y otras clases de escritura personal.

- El primer rasgo -a pesar de lo difícil que resulta establecer claramente las fronteras conceptuales- es la intencionalidad de las autoetnógrafos de resaltar, destacar, la relación entre las experiencias personales y sus historias/relatos y la experiencia cultural: "…*Autoethnographic texts typically feel more self and socially conscious than autobiographic Works; the intent to describe cultural experience marks this difference…"* (Holman, Adams y Ellis, 2015, p. 23)

- El segundo se refiere a que los textos autoetnográficos, independientemente que se escriban en primera persona, pueden contribuir a una investigación y discusión académica sobre una multiplicidad de temas. Su escritura puede incluir o no los convencionalismos de los textos académicos. Un ejemplo es el trabajo de Riessman (2005) quien aborda la problemática de la ética en la investigación (relación entre investigador e informante, consentimiento informado, confidencialidad) y desarrolla una narrativa personal sobre su experiencia en el sur de la India.

- El tercer rasgo se refiere a que la autoetnografía, al destacar y profundizar en la experiencia personal a través de la escritura, la danza, la pintura, la música y otras, muchas veces se acercan a temas vulnerables como pueden ser enfermedades, abusos durante la infancia, identidades sexuales, secretos familiares (Goodall, 2005; Hydén, 2008; Richardson, 2011). Qué es lo que se revela y hasta dónde, es una decisión personal dependiendo de los entornos y

para mitigar la exposición a la crítica. *"…We open ourselves up for criticism about how we´ve lived…"* (Ellis, 2004, p. 34). Tales críticas generalmente ignoran la relación dialógica entre la persona y la cultura. Escribir en primera persona es una forma de enfatizar la subjetividad, la vulnerabilidad que las experiencias personales reflejan.

- El último rasgo está vinculado con la reciprocidad y empatía que los textos autoetnográficos buscan tener con las audiencias. Se trata de establecer un diálogo con personas, que no son simples receptores pasivos de un texto o de cualquier otro trabajo de tipo performativo, sino que también pueden sentirse movidos e interpelados por estas expresiones en su historia personal (Douglas y Carless, 2015).

En un artículo reciente de Arthur Bochner (2017) titulado *Heart of the Matter. Un mini-manifiesto por la autoetnografía,* el autor define y explica lo que él considera los principios fundacionales de la autoetnografía. Incluirlos aquí me permite establecer los elementos metodológicos que sostienen mi texto autoetnográfico:

- El primer principio se refiere a que la investigación autoetnográfica necesariamente incluye al observador. La comprensión de otros, solo puede provenir de la experiencia personal y subjetiva. Subyace aquí una crítica al investigador neutro y objetivo.

- El segundo principio está muy relacionado con el anterior, al subrayarse la importancia no solo de que el sujeto es al mismo tiempo objeto de estudio, sino que esta introspección se construye de emociones, detalles subjetivos de la propia vida que se comparten y ello tiende puentes entre lo público y lo privado. En este sentido, se desdibujan las fronteras entre uno y los otros, permitiendo la conexión, que es lo que se busca con este tipo de textos.

- El tercer principio se refiere a que los autoetnógrafos buscan explorar, entre otras cuestiones, aquellos temas que se han mantenido en secreto, historias que avergüenzan y que por ello se mantienen ocultas. En vez de mantenerse

en una sana distancia, los investigadores que han optado por esta metodología, buscan desarrollar relaciones significativas con sus informantes, de una forma solidaria y ética[45].

- A manera de dispositivo, la autoetnografía busca el constante escrutinio de la existencia, como una forma de reflexividad interior. Se pregunta constantemente sobre la vida propia, se indaga, se replantea. Se opta por sacar a la luz aquello que se ha ocultado, silenciado, evadido.

- La investigación autoetnográfica se basa en la memoria, en el acto de recordar que se realiza en el presente y las conexiones con el pasado solo pueden ser en forma retrospectiva. Cuando se recuerda, se trae algo al presente que se había perdido, olvidado. El acto de recordar no está en el cerebro, se encuentra en las cosas vivientes como objetos, relaciones, lugares, personas. Los recuerdos tienen que ser evocados y generalmente llegan de forma dispersa, caótica, desorganizada, con huecos en el tiempo y espacio. Se recuerda en el presente, no como se vivió en el pasado.

- La autoetnografía es no solo un trabajo de memoria, sino también un ejercicio de narración, de contar historias, relatos, la mayoría de las veces de forma escrita, pero también como expresión oral y de tipo performativa. *"…As researchers, we observe, document, interview, reflect, conceptualize, and/or theorize. As writers, we shape, structure, organize, stylize, and/or dramatize. The autoethnographer turns live into language…"* (Bochner, 2017, p.73)

Narrativa personal

El texto que a continuación presento, refleja mis experiencias de investigación y de salud, imbricadas en un proceso significativamente emotivo que implicó, por un lado, escuchar a las académicas entrevistadas hablar sobre el estrés como resultado de las nuevas exigencias del trabajo académico y por otro, enfrentar la posibilidad del cáncer.

[45] Véase el trabajo de Ellis, Carolyn, "Manifesting Compassionate Autoethnographic Research" en *International Review of Qualitative Research,* Volume 10, Number 1, Spring 2017, pp.54-61.

La narrativa se desarrollará de manera retrospectiva en tres momentos en el tiempo y en diferentes lugares:

- La Universidad, donde realizo mi trabajo de docencia e investigación, pero también como un espacio conformado por identidades múltiples, reflejo de grandes problemáticas sociales como, por ejemplo, las violencias y de respuestas contestarias y resistencia de los grupos que ahí coexisten.

- El hospital donde se lleva a cabo la intervención quirúrgica, vivida como una experiencia que me remitió directamente al cuerpo y las emociones.

- Finalmente, mi trabajo de investigación, donde las entrevistas a profundidad fueron una herramienta esencial de recolección de información.

La Universidad, septiembre 2014

Recorro los pasillos de la universidad, mis tacones se escuchan fuerte a pesar del alboroto de los estudiantes, es el primer día de clases. Mientras camino hacia el salón, siento ese cosquilleo en el estómago que me acompaña desde niña. Es una mezcla de emoción y expectativas sobre el nuevo curso que inicia. Subo rápidamente al primer piso del edificio “B” y curioseo en los salones abiertos, evocando tal vez mi llegada a la universidad a principios de los años ochenta. Lo que encuentro son rostros de chicas y chicos de nuevo ingreso que me devuelven la mirada, ellos también se ven expectantes, son los afortunados que lograron terminar el bachillerato y aprobaron el examen de admisión a la educación superior. Rodeo el edificio central y llego al “M” donde están las aulas de sociales, mi salón sigue ocupado y espero.

Desde el primer piso observo el jardín “Zapata”, un ligero tufillo a mariguana asciende y se cuela por mi nariz. Pienso en cuánto ha cambiado Xochimilco, con sus nuevos edificios, laboratorios y campos deportivos que buscan albergar a más de 13 mil estudiantes. Nuevamente el ruido me devuelve a la realidad de las aulas. Es el día de las presentaciones, quiénes somos y qué vamos hacer durante los próximos tres meses. Escucho a los estudiantes, jóvenes de 18, 19, 21, 25, 26 años, que se mueven como grupos compactos identificándose entre sí como pares por sus ropas, tatuajes

y *piercings.* Sus historias aún me conmueven a pesar de los muchos años que llevo frente a grupo, de dónde vienen, cómo llegan, qué esperan. Son relatos insistentes de una generación que abraza la promesa de la educación, la carrera universitaria como el pasaporte a una "vida mejor":

> *Soy Ana Paola Jiménez[46], tengo 21 años, vengo del estado, bueno de Chimalhuacán, ¿qué cuánto tiempo hago? Más o menos dos horas, salgo de mi casa y todavía está obscuro, pero no me importa, estoy muy contenta de haber quedado aquí en la UAM. Era mi tercer intento, quería psicología en la UNAM pero no pasé el examen, así que solicité Sociología para cambiarme después. Eso sí, le tengo que echar muchas ganas, ya que me advirtieron que debo tener promedio de 9. Me gusta la psicología porque creo que vivimos en una sociedad muy loca, con mucha gente enferma, estresada, deprimida, y quiero ser psicóloga para ayudar, para mejorar este país ¿verdad maestra?"*

No sé qué contestarle, no puedo transmitirle mi desesperanza por este país que se come a sus jóvenes, que desaparece y asesina a sus mujeres, solo pregunto ¿quién más se presenta? Semanas después los gritos retumbarán en los pasillos: 1, 2, 3, 4……43 estudiantes desaparecidos de la Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa, *Vivos se los llevaron, vivos los queremos.*

La biopsia, febrero 2011

El doctor observa la placa de la mastografía en su proyector, señala con su pluma un área que a mis ojos parece una fotografía borrosa de un cielo obscuro y denso. Tengo miedo.

> *Sí Eugenia, las calcificaciones se han modificado, hay cambios inquietantes y tú sabes que en el cáncer mamario el tiempo es un factor clave. ¿Usted cree doctor que puede ser cáncer? No hay que adelantarse, no te lo puedo decir, por ello es necesario practicar la biopsia. No te preocupes, vas a estar bien. Consulta tu seguro de gastos médicos, porque yo opero aquí en el hospital Los*

[46] Todos los nombres son ficticios.

Ángeles. Tienes que hacerte los estudios preoperatorios……y…aquí te apunto…

Miraba al doctor, pero ya no lo escuchaba. Salí del consultorio y pensé en la posibilidad del cáncer, en mi familia. Tuve que quedarme un momento en el coche para tranquilizarme. Un vigilante se acercó y me tocó la ventana. *Señora, no puede permanecer en el coche, ¿Se siente bien?* Le mentí: *Todo bien, gracias.*

Acordé con mi pareja, que no diríamos nada a nadie hasta tener el resultado de la biopsia. Para espantar los fantasmas de la enfermedad y la muerte, empecé una actividad febril que iniciaba muy temprano por la mañana y terminaba ya entrada la noche. Había que resolver lo del seguro, el dinero, seguir con mis clases, hablar con la coordinadora para pedir un par de días después de la operación, seguir con la transcripción de las entrevistas. Carajo, ¿por qué a mí? A pesar del cansancio, me despertaba en la mitad de la noche y pensaba que la causa era el estrés de la investigación, las emociones no resueltas, las preocupaciones del día a día con los muchachos, con mi mamá. Mis propias voces me atormentaban en una suerte de esquizofrenia, un día todo bien, otro día parecía alma en pena. Esta incertidumbre, pensaba yo, me va a matar antes que el cáncer.

Entre a la sala de operación como Santa Úrsula,[47] con una aguja atravesada en el pecho derecho. Se trata de un procedimiento médico conocido como *marcaje* donde al mismo tiempo que se realiza la mastografía, te introducen una aguja para marcar la zona que será extirpada y posteriormente analizada. Una luz intensa iluminaba la sala y la anestesióloga observaba mis brazos y manos detenidamente. "¿Eugenia, qué tal sus venas, ya lista" Preguntas absurdas, ni sabía cómo estaban mis venas y ¿quién puede estar lista en un quirófano? Confié en que mi cuerpo enfrentaría tan valientemente el piquete como lo había hecho con el procedimiento anterior, ya que mi mente, para ese momento, no atinaba a contestar nada. De lo último que me

[47] Santa Úrsula es la patrona de las jóvenes y colegialas, venerada en el rito católico y en varias de sus representaciones tiene una flecha clavada en el pecho. En otras, la flecha está clavada en el cuello.

acuerdo, es que el doctor me preguntó si me gustaban los cócteles, le sonreí y dijo: “querida, ya corre uno por tus venas.”

Lloré mucho cuando me entregaron el resultado de la biopsia. Mi hijo Emilio me había acompañado y esperaba en la salita contigua. Cuando salí lo busqué con la mirada y levanté el pulgar en señal de victoria.

Las entrevistas, 2010

Grabé las entrevistas en una pequeña grabadora, en mi casa las escucho una y otra vez para transcribirlas. Parece disco rayado, sus voces y la mía se escucha como eco. “¿Te importa si grabo? ¿Te importa si grabo?” les pregunto, ninguna tiene objeción.

Pienso en lo difícil que fue entrevistar a colegas académicas. Representó para mí un gran reto y supongo que para ellas también. Cambiarse de lugar y ser entrevistadas, debió significar un esfuerzo no menor. Al principio, la gran dificultad fue que concedieran la entrevista. A pesar de explicarles sobre el propósito académico de la misma y que se observaría la confidencialidad de sus identidades, varias de ellas me dijeron que de plano no hablaban de su vida personal, ni familiar, que el mundo académico era muy pequeño y que no podían arriesgarse.

Sigo atenta a las grabaciones, se oyen risas, un perro ladra como telón de fondo. Pienso que debí contratar a una secretaria para realizar esta labor, nunca voy a acabar, pero seguí la recomendación de mi directora de tesis: *te dará una perspectiva diferente si tú lo haces, tienes tiempo y son pocas entrevistas.*

Estoy en la parte de los testimonios sobre trabajo académico y estrés, escucho y transcribo, me detengo, vuelvo a escribir

> *La dinámica de trabajo académico es generadora de estrés. Está caracterizada por elevados ritmos de trabajo. Es una dinámica que resulta desgastante, tiene efectos sobre la salud que ya estoy resintiendo. Hay un nivel creciente de conflictividad que genera condiciones de angustia y con ello de estrés. (Florencia, 46 años, socióloga, UAM, dos hijos).*

Mira puedo decirte que sí estoy muy estresada en períodos que termina el semestre y lógicamente me enfermo cuando entro en el periodo vacacional, y bueno claro es más fácil que me recupere de la tos o gripe en mi casa porque el seguir en las clases implica trabajar con gis porque los pizarrones de la universidad siguen siendo de esos, es trabajar con gis y hablar, hablar bastante, entonces una simple gripe se complica y pueden pasar tres meses y no me curo (Marisol, 44 años, socióloga, UPN, académica tiempo completo, padece migraña y problemas de columna).

Sí, transcribir me regresa al momento de la entrevista con Concepción. Recuerdo que me recibió muy amablemente en su casa, a pesar de que no nos conocíamos y solo habíamos hablado por teléfono. La entrevista se prolongó por horas. Hablamos como viejas conocidas que nos estábamos actualizando. Mientras escucho su voz en la grabación, agradezco que compartiera conmigo aspectos tan difíciles en su historia de salud y enfermedad.

Me caí y me lastimé la columna. No le di importancia porque pensé que solo era el golpe. Eso fue el 31 de diciembre, pasó enero, febrero, marzo, abril y en mayo sentí que no podía caminar y para junio ya estaba de plano muy mal, casi no podía moverme por el dolor. No fui a ver al doctor porque tenía clases en el doctorado, trabajos del doctorado, el proyecto de tesis y mis cursos regulares, de plano no podía dejar todo esto y me aguanté y claro fue un grave error.

Apago la grabadora, las voces se callan, no son únicamente datos, información, no son las *otras*, el objeto-sujeto de estudio, somos nosotras que nos reconocemos como en un juego de espejos.

Referencias

Aboites, Hugo. (2002). “Globalización y universidad. La construcción de una nueva universidad”, en José Manuel Juárez Núñez, Pablo Mejía Montes de Oca y Ma. Elena Rodríguez Lara (compiladores) *Universidad, producción y transferencia de conocimientos al encuentro del siglo XXI*, México, UAM, 49-78.

Aldrete Rodríguez, María Guadalupe., et al. (2008). “Factores psicosociales y síndrome de burnout en las docentes de educación media” ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Mujer, Salud y Trabajo,* México.

----------(2008) “Los trabajos de las mujeres de una universidad pública” ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Mujer, Salud y Trabajo,* México.

Bauer J, A., Stamm, K., Virnich., *et al,* (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers” Int Arch Occup Environ Health, March, 79 (3), 199-204.

Bertaux, Daniel. (1993). “Los relatos de vida en el análisis social” en Jorge Aceves (comp.), *Historia oral,* Antologías universitarias, México, Instituto Mora-UAM.

Bochner, P. Arthur. (2015). “Putting Meanings into Motion. Autoethnography´s Existential Calling en Stacy Holmes Jones, Tony E. Adams y Carolyn Ellis (editors). *Handbook of Autoethnography,* Left Coast Press, California, 50-56.

Braidotti, Rosi. (1991). “Teorías de los estudios sobre la mujer” en *Historia y Fuente Oral,* Barcelona, Universidad de Barcelona, 3-17.

Bustos Romero, Olga. (2003). “Las académicas de la UNAM en puestos directivos y cómo seguir rompiendo el techo de cristal” en Olga Bustos Romero y Norma Blázquez Graf (coordinadoras) *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM,* México, UNAM, 43-53.

Carreras, Mercedes. (1989). “Pormenores del trabajo de las mujeres en la academia” en *Fuerza de trabajo femenina urbana en México,* vol. II, México, Coordinación de Humanidades, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 607-628.

Cooper, Cl., & M. Kelly. (1993). “Occupational stress in head teachers: a national UK study”, Br J Educ Psychol Feb 63, 130-143.

Clandinin, Jean., & Connelly, Michael. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research,* Jossey-Bass, San Francisco, California.

Clandinin, Jean., Pushor, Debbie., & Murray Orr, Anne. (2007). “Navigating Sites for Narrative Inquiry”, *Journal of Teacher Education,* Sage Publications.

Douglas, Kitrina., & David, Carless. (2015). “A History of Autoethnography Inquiry” en *The handbook of autoethnography,* Left Coast Press, Walnut Creek, California, 84-106.

Ellis, Carolyn. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography,* Walnut Creek, Altamira Press, California.

Ellis, Carolyn., & Arthur, P. Bochner. (editores). (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Quaitative Writing,* Altamira Press, Walnut Creek, California.

Ellis, Carolyn., & Arthur, P. Bochner. (2000). “Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject” en N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (editors) *The handbook of qualitative research,* Thousand Oaks, Sage, California.

Ferraroti, Franco. (1979). “Acerca de la autonomía del método biográfico” en Jean Duvignaud (comp), *Sociología del conocimiento,* México, FCE.

Goodall, H. L., (2005). “Narrative Inheritance: A Nuclear Family with Toxic Secrets” en *Qualitative Inquiry,* Volume 11, number 4, Sage Publications, 492-513.

Guevara Ruiseñor, Elsa. (2005). *Las transformaciones de la intimidad,* Tesis para obtener el grado de doctorado, México, UNAM.

Holman Jones, Stacy, Tony Adams., & Carolyn, Ellis. (2015). "Coming to know Autoethnographyl as more than a Method" en *The handbook of autoethnography,* Left Coast Press, Walnut Creek, California, 17-47.

Lodolo D´oria V, F. Pecori Giraldi, M. Della Torre., *et al.* (2004). "Is there any correlation between psychiatric disease and the teaching profession?", Med Lav, Sep-Oct, 95 (5), 339-353.

Lodolo D´oria V, Bulgarini D´Elci G., Bonomi, Pi., *et al,* (2009). "¿Are teachers at risk for psychiatric disorders? Stereotypes physiology and perspectives of a job prevalently done by women? Med Lav, May-June 100 (3), 211-227.

Márquez, Margarita., Cecilia, Talamante., & María de los Ángeles, Garduño. (1995). "La salud-enfermedad de las maestras: una experiencia participativa" en Sara Elena Pérez-Gil Romo, Juan Carlos Ramírez Rodríguez y Patricia Ravelo Blancas (coords) *Género y Salud Femenina. Experiencias de Investigación en México*, México, Universidad de Guadalajara/Instituto Nacional de Nutrición.

Martínez Alcántara, Susana. (2000). "Proceso de trabajo y salud mental. Área medular de la psicología del trabajo" en *Salud Problema,* UAM-Xochimilco, Nueva Época, (5), 73-80.

Martínez Alcántara, Susana., & María de Lourdes, Preciado Serrano. (2008). "Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente" en *Psicología y salud,* Vol. 19, Núm. 2, julio-diciembre, 197-206.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). "The measurement of experienced burnout" *Journal of Occupational Behavior,* 2, 99-113.

Morley, Louise. (1999). “Las mujeres en el medio académico del Reino Unido” en Marisa Belasteguigoitia y Araceli Mingo (editoras) *Géneros prófugos. Feminismo y educación,*México, PUEG/UNAM, 349-368.

Ordorika, Sacristán Imanol. (2004). “Ajedrez político de la academia" en *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/CRIM, 9-23.

----------(2004). “El mercado en la academia" en *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/CRIM, 35-74.

Ordorika Sacristán, Imanol. (2004). “El mercado en la academia” en *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/CRIM, 35-74.

Ordorika Sacristán, Teresa. (2008). “Investigadoras de la UNAM: malestares percibidos y estrategias desplegadas” ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Mujer, Salud y Trabajo,* México.

Palomar Verea, Cristina. (2005). “La política de género en la educación superior” en *La Ventana,* número 21, 7-43.

Phiters, Rt., & R. Soden. (1998). “Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study”, Br J. Educ Psychol, June 68, 269-279.

Reséndiz García, Ramón. (2004). “Biografía: Proceso y Nudos Teórico-Metodológicos” en Maria Luisa Tarrés (coordinadora) *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social,* México, El Colegio de México, FLACSO (México), 135-170.

Richardson, Laurel. (2011). “Hospice 101” en *Qualitative Inquiry,* 17(2), Sage Publications, 158-165.

Riessman Kohler, Catherine. (2005). “Exporting ethics: a narrative about narrative research in South India” en Health (London), 9:473, Sage Publications.

Rodríguez Guzmán, Lucía. (2008). “Condiciones de trabajo y salud docente en escuelas de educación básica” ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Mujer, Salud y Trabajo,* México.

Rodríguez, Tania., & Angel, Sermeño. (2006). “Pensar la universidad, hacer universidad” en *Andamios,* Vol. 3, núm. 5, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 259-280.

Rojas Wiesner, Martha Luz. (2004). “Lo biográfico en Sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos” en Maria Luisa Tarrés (coordinadora) *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social,* México, El Colegio de México, FLACSO (México), 171-200.

Sánchez, Alma Rosa., & Leticia, García. (2003). “La condición de las académicas en la ENEP Acatán: Una realidad oculta” en Olga Bustos Romero y Norma Blázquez Graf (coordinadoras) *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM,* México, UNAM, 63-72.

Sandoval, Jorge. (2000). “El estudio de la alteración mental y el trabajo: el *síndrome del trabajador quemado o burnout”* en *Revista Salud Problema,* no.8, Nueva época, junio, 51-64.

Squire, Corinne., Molly, Andrews., & Maria, Tambouku. (2008). “Introduction. What is narrative research” en *Doing Narrative Research,* segunda edición, Sage, 1-26.

Suárez Zozaya, Maria Herlinda., & Humberto, Muñoz García. (2004). “Ruptura de la institucionalidad universitaria” en Imanol Sacristán Ordorika (coordinador) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM/CRIM, 25-33.

Vázquez Fernández de Lara, Margarita. (1999). *Daños a la salud asociados a los programas de estímulos en académicos del colegio de postgraduados en ciencias agrícolas.* Tesis de maestría en la UAM-Xochimilco.

15

Condiciones históricas del trabajo de las mujeres latinoamericanas en la producción de conocimiento[48]

Noelia Correa García[49]

Resumen

La ciencia, como construcción social, no es neutral. Dependiendo de sus objetivos, puede ser cómplice del capitalismo o puede ser una herramienta que aporte a la transformación social. Es un espacio en disputa, donde se conjugan diferentes perspectivas y fuerzas, ya sea para mantener el *statu quo* y las lógicas de poder dominantes o para aportar desde una perspectiva de transformación social emancipatoria. En un escenario latinoamericano de urgencia social y política, se vuelve imprescindible producir conocimiento desde un lugar políticamente situado y feminista que aporte a nuevos horizontes compartidos.

En la presente ponencia discuto estos elementos en relación con las condiciones históricas de trabajo de las mujeres latinoamericanas en la producción de conocimiento, en particular desde los relatos de investigadoras del sur latinoamericano. En esos relatos se puede observar las desigualdades y dificultades que se atraviesan actualmente en el trabajo de investigación y producción de conocimientos.

Palabras Clave: Trabajo, Producción de conocimiento, Mujeres, Feminismos, Latinoamérica.

[48] Esta ponencia se compone de ideas y fragmentos escritos que son parte de la tesis de doctorado en el marco del Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

[49] Maestra en Psicología Social. Doctoranda en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Docente en Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Correo electrónico: noecorreagarcia@gmail.com

Introducción

Las condiciones históricas de trabajo en producción de conocimiento de las mujeres latinoamericanas están inmersas en complejos entramados sociales, que se traducen en situaciones concretas que se viven en la actualidad.

Vivir en una tierra potente y diversa como Latinoamérica, que han intentado despojar hasta de los espejos para reflejarse y reconocerse, hace imprescindible estudiar su historia, así como los saberes que resisten y otros que se reinventan. Imaginar, trabajar y aportar para otros horizontes posibles es un compromiso ético-político, desde todos los espacios de organización social y, por ende, también desde la producción de conocimiento. Comprendo a la práctica de investigación universitaria como una práctica política porque, coincidiendo con Castañeda (2012), la enseñanza universitaria, la investigación y la ciencia deben aportar a la transformación social.

El trabajo en la producción de conocimiento es amplio y diverso, y más si tenemos en cuenta los saberes y conocimientos milenarios de nuestra América, pero aquí me limitaré a problematizar sobre algunos aspectos de las condiciones históricas de trabajo de producción de conocimiento en la ciencia. La ciencia es una más dentro de las formas de conocimiento del mundo, la naturaleza, el universo y lo humano, que se diferencia de otras formas de conocimiento "por poseer un método que, si bien es sujeto de intensos debates, es resultado de un proceso de transformación histórica" (Blázquez, 2011 p. 10). Actualmente la ciencia juega un papel determinante en las circunstancias económicas, sociales y soberanas de los países.

Sandra Harding en 1986 cuando publicó su libro "Ciencia y feminismo" se preguntaba: "¿Es posible utilizar con fines emancipadores unas ciencias que están tan íntima y manifiestamente inmersas en los proyectos occidentales, burgueses y masculinos?" (Harding, 1986, 2016, p. 11).

Desde el feminismo se han planteado fuertes críticas a la ciencia tradicional, por su carácter sexista, clasista y racista, además de denunciar la impronta androcéntrica; es decir, el hombre -blanco, clase privilegiada, heterosexual- y su punto de vista, queda colocado en una posición central.

Recordemos que hace unos años atrás, las mujeres no solo eran excluidas en el campo de la ciencia, sino también del derecho a la educación, entre otra cantidad de limitaciones. Por supuesto que las mujeres no estaban solas en la exclusión en la ciencia, compartieron ese lugar con los sectores no privilegiados, clase trabajadora, personas racializadas, entre otros grupos subalternos. La ciencia se inscribe en el paradigma moderno occidental positivista de expansión eurocéntrica, lo que significa que existen otros modos y formas de conocer el mundo y el universo que no se inscriben en ese paradigma, como por ejemplo muchas de las producciones y saberes de los pueblos y comunidades indígenas.

La ciencia como construcción social no es un espacio de producción neutral, sus espacios de producción de conocimiento, son espacios en disputa, donde se conjugan diferentes perspectivas y fuerzas, ya sea para mantener el *statu quo* y sus lógicas de poder dominantes, o para aportar desde una perspectiva de transformación hacia la construcción de nuevos horizontes. En medio de tensiones y conflictos, progresivamente en la ciencia y los espacios donde se desarrolla –universidades, institutos, centros de investigación–, han ingresado más sujetos y sujetas que antes no tenían permitido el acceder a ella.

Para escribir estas palabras me apoyo y dialogo con los desarrollos teóricos, prácticos y políticos del feminismo crítico latinoamericano. Entiendo a este último como la confluencia y pluralidad de múltiples feminismos que desde hace mucho tiempo trabajan desde la teoría y la práctica, desde los espacios de la universidad y desde el movimiento social; es decir, feminismos que tienen una praxis política que busca entender la realidad y generar acciones para transformarla.

Algunos de estos feminismos latinoamericanos son el feminismo anticolonial, el feminismo descolonial, el feminismo negro, el feminismo comunitario, el feminismo autónomo, el feminismo popular, así como aportes de pensadoras latinoamericanas feministas marxistas, socialistas y anarquistas.

Una característica importante de producir conocimiento desde el feminismo crítico es comprender la generación de conocimiento como una forma de hacer política. Y es una forma de hacer política a favor y con sujetos y sujetas que están fuera de la norma dominante establecida, que a razón de algunas de sus características en relación a sexo-género, racialidad, clase, orientación sexual, entre otros factores, quedan al margen y en desigualdad (Maffía, 2016; Castañeda, 2019).

Condiciones históricas de trabajo en producción de conocimiento

La incorporación de las y los sujetos al trabajo tiene vinculación con las condiciones históricas, materiales y simbólicas del contexto social en el cual viven. En el caso de las mujeres, la incorporación a un trabajo se ve determinada por esas condiciones que se manifiestan de manera interna y externa. Las condiciones externas se enmarcan en las estructuras históricas de opresión de la organización patriarcal, racista y capitalista hegemónica. Las internas son producidas por la subjetividad en el marco de la sociedad de la que somos parte, que a su vez también son producto en relación al contexto; es decir, son producto de las estructuras históricas y sus construcciones sociales. Por ejemplo, las construcciones de género socialmente establecidas y los estereotipos de género inciden en las opciones formativas, durante todo el crecimiento y también en edad adulta cuando se opta por la formación o en la inserción en un trabajo.

En el caso del trabajo en producción de conocimiento, Maffía (2007) considera que la ciencia es sexista en su doble aspecto, tanto a nivel del producto (teorías científicas), como a nivel del proceso de producción de conocimiento

(desigualdad dentro de las comunidades científicas en relación a composición y exigencias). Las desigualdades y obstáculos presentes en el trabajo en ciencia son el resultado de una organización social androcéntrica, donde históricamente el modelo ha sido masculino y patriarcal. Así, las mujeres han ingresado a trabajar en la academia y en la ciencia, pero bajo estos parámetros androcéntricos y eurocéntricos establecidos históricamente. No obstante, muchas transgreden lo establecido, creando y practicando otras posibilidades.

> Entonces, el modelo de cómo hacemos ciencia en general en el mundo es pensado por hombres y con unas formas; las mujeres que hacemos ciencia tratamos de adaptarnos a ese modelo, porque es lo que hay, o no, no nos adaptamos y tratamos de romperlo y reconstruir una forma de trabajar diferente. A mí esto me causa tanta satisfacción como la ciencia en sí. Es todo un proceso. (Andrea Gamarnik, entrevista personal, 3 de abril de 2018)

Muchas son las desigualdades y discriminaciones que existen en el mundo del trabajo, y el trabajo en ciencia no es ajeno a este sentido general. Algunas pueden ser desigualdades muy visibles y otras pueden ser sutiles pero que hacen a la lógica patriarcal impregnada en el ambiente, como dice Gamarnik “es una sumatoria de sutilezas y de problemas puntuales que parecen pequeños, pero empiezas a sumarlos y se transforman en montañas” (entrevista personal, 3 de abril de 2018). Voy a mencionar a continuación algunas situaciones de las condiciones de trabajo. Por ejemplo, algunas de las desigualdades se traducen en lo que conocemos como *efecto tijera,* donde más allá de la gran cantidad de mujeres que se han incorporado en estos últimos años, la partición estadística continúa evidenciando la desigualdad en el acceso a los cargos más altos.

También las situaciones de *acoso* en las universidades y espacios de producción se han denunciado en reiteradas veces y en muchos países como una de las grandes problemáticas que está presente y que incide en el desarrollo profesional y académico de las mujeres.

En diciembre de 2017 las investigadoras Robin Bell y Lara Koening publican en la editorial de la Revista Science[50] una denuncia sobre el acoso sexual en la academia en el marco de la campaña *#metoo,* expresando en la editorial la necesidad de cambiar la cultura ética básica de la ciencia. En 2020 en Uruguay, durante la pandemia COVID-19, se expusieron mediante páginas de Instagram anónimas, cientos de relatos y testimonios de estudiantes, profesoras y egresadas sobre situaciones de acoso o violencias que atravesaron en diferentes facultades, como Medicina, Derecho, Psicología, entre otros espacios.

Por otro lado, la posibilidad de *maternidad* que surge en muchas mujeres en la etapa reproductiva de la vida que, en la mayoría de los casos, coincide con la etapa más productiva a nivel laboral, conlleva que, al no estar las condiciones de sostén garantizadas a nivel institucional, se vuelve una situación en las que muchas mujeres deben optar entre maternidad o continuidad de la carrera profesional.

Judith Sutz, Coordinadora de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República en Uruguay, plantea la necesidad de revisar todo el proceso de evaluación a causa de las exigencias académicas cada vez más grandes:

> Hay un techo de cristal que se está poniendo cada vez peor, porque antes vos podías tener el grado, podías tener maestría, ahora te exigen el doctorado, pero además ahora te exigen el postdoctorado. Entonces, si vas corriendo las exigencias que, si no las tenéis el otro te gana el cargo, entonces estas expulsando a las mujeres del mundo académico. (Sutz, entrevista personal, 2 de agosto de 2017)

Las exigencias y las presiones instaladas empujan muchas veces a las mujeres a tener que optar entre una cosa o la otra, cuando el garantizar que situaciones así no sucedan tiene que ser una responsabilidad colectiva e institucional.

[50] Editorial “Harassment in science is real”. Disponible en https://science.sciencemag.org/content/358/6368/1223.full

Además de lo que ya conocemos como la doble o triple tarea, al tener que cumplir con las tareas de trabajo, las tareas domésticas y de reproducción de la vida y en muchos casos también de activismo político, hay que sumarle el nivel de exigencia y desgaste en tener que estar reafirmando constantemente el trabajo que se hace, por los cuestionamientos o por el imaginario de que la mujer no va a rendir tanto como el hombre. Que nos juzguen y cuestionen socialmente es algo que vivimos las mujeres toda la vida y el ámbito del trabajo no es ajeno a estas situaciones.

Ahora, trataré de profundizar en un elemento que es transversal, la violencia epistémica impuesta en las mujeres que se profundiza aún más en las latitudes como la latinoamericana. Spivak publicó el texto "¿Puede hablar el subalterno?" (2003) en la década de los ochenta del siglo pasado, bajo la premisa de una pregunta retórica que no busca ser tomada de manera literal, sino que apunta a visibilizar el silenciamiento estructural impuesto por la historia capitalista. Uno de los conceptos importantes que plantea es el de violencia epistémica. Esa violencia consiste en los mecanismos estructurales de opresión y silenciamiento en la narrativa histórica. Conjuntamente con silenciamiento, un amplio abanico de conocimientos han sido descalificados bajo la premisa de no cumplir con los requisitos establecidos por la "ciencia convencional occidental."

El sentido de analizar la violencia epistémica es, desde un trasfondo histórico, tratar de "ofrecer una relación de cómo una explicación y una narrativa de la realidad fueron establecidas como las normativas" (Spivak, 2003, p. 317). En este sentido, hay un doble efecto, porque la violencia epistémica se impone en el anulamiento y silenciamiento, pero también se traduce en prácticas, relaciones, leyes y discursos que hacen y forman parte de la organización social de esos grupos subalternos u oprimidos.

Güereca (2017) propone la noción de violencia epistémica de género, que contiende la base de problematización sobre el silenciamiento y desprestigio de saberes ubicados en sujetos subalternos, por razones de colonialidad, racismo o desigualdad de clase, pero en esta noción se remarca la opresión estructural patriarcal sobre las mujeres, la cual se expresa "en la invisibilización de las aportaciones de las mujeres como sujeto social históricamente excluido de la producción de conocimientos que dieron forma a la ciencia moderna y a la ciencia académica." (Güereca, 2017, p. 15)

Aquí la imbricación de opresiones hace que las mujeres latinoamericanas, así como otras mujeres de latitudes marcadas por la colonialidad, estemos con mayores dificultades para poder hablar a causa de las condiciones estructurales. Tal como expresa Spivak "si en el contexto de la producción colonial el subalterno no tiene historia y no puede hablar, el subalterno como femenino está aún más profundamente en tinieblas." (2003, p. 328)

La violencia epistémica es una forma de silenciamiento y también de dominación, porque cuando se silencia se ejerce poder sobre ese otro u otra que no puede hablar. En lo que refiere a Latinoamérica, así como han saqueado riquezas y tierras, también han robado voces y expropiado conocimientos. Aquí la imbricación de opresiones crea e impone barreras que la epistemología tradicional prácticamente no ha tomado en cuenta al momento de estudiar las dificultades que se pueden presentar en la búsqueda de crear conocimientos. Diana Maffía relata en la entrevista.

> Con respecto a las mujeres de América Latina, está la cuestión de género, que es muy importante, pero también está la cuestión geopolítica y está la cuestión de la lengua, obviamente la desigualdad económica, la cuestión racial; es decir, hay una serie de barreras que no son las barreras que se ha ocupado la epistemología tradicional. (Maffía, entrevista personal, 21 de febrero de 2018)

Estas barreras y dificultades, emergentes de las estructuras de opresión inciden en las posibilidades de nuestra narración histórica y en nuestras condiciones de vida.

Es significativa la pregunta de Spivak, porque la posibilidad de hablar, trae consigo otras connotaciones, porque hablar también implica el poder expresarse, decidir y, en consecuencia, tener reconocimiento de existencia.

Años antes, en México, Rosario Castellanos escribía su poema “Entrevista de prensa”, que transcribo unos fragmentos, porque en sus palabras se condensa, en parte, la violencia epistémica cuando no se puede hablar.

Pregunta el reportero, con la sagacidad
que le da la destreza de su oficio:
—¿por qué y para qué escribe?
—Pero, señor, es obvio. Porque alguien
(cuando yo era pequeña)
dijo que la gente como yo, no existe. (…)
Escribo porque yo, un día, adolescente,
me incliné ante un espejo y no había nadie.
¿se da cuenta? El vacío. (…)

Es muy potente el fragmento de Castellanos, porque a esa imposición de no poder hablar, de no poder existir, ella responde desde su posibilidad de hablar y defiende su existencia escribiendo. Porque el derecho a la palabra es también el derecho a la vida digna, a existir como sujeta de enunciación y de acción. A lo largo de la historia siempre se ha transgredido a los parámetros impuestos. En el caso de las mujeres, muchas de esas transgresiones se jugaron en asumir una voz pública, en escribir, en romper los moldes establecidos.

En el caso del trabajo en producción de conocimiento, el ingreso a las universidades o institutos superiores de educación fue una transgresión histórica, compuesta por diversos factores, pero el principal siempre será la persistencia de la lucha de las mujeres y en comprender el lugar imprescindible de esos espacios

en disputa, para aportar a la transformación social. Porque el derecho a la formación y a los diversos conocimientos, así como diversas formas de expresión y manifestación, también constituyen parte de la base para tener nuestra voz propia, plural y colectiva.

Referencias

Blázquez Graf, Norma. (2011). *El retorno de las brujas*, Ciudad de México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Castañeda, Patricia. (2012). "Antropólogas y feministas: apuntes acerca de las iniciadoras de la antropología feminista en México". *Cuaderno de Antropología Social*, diciembre, 36, 33-49. Universidad de Buenos Aires.

Castañeda, Patricia. (2019). "El feminismo como paradigma científico. Corrientes teóricas y epistemológicas de los feminismos". Conferencia Diplomado internacional de actualización profesional Feminismo en América Latina. CEIICH UNAM.

Castellanos, Rosario. (1972/2004). En la tierra de en medio. En Rosario Castellanos *Poesía no eres tú*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Chakravorty Spivak, Gayatri., & Giraldo, Santiago. (2003). "¿Puede hablar el subalterno?" *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. [fecha de Consulta 7 de octubre de 2020]. ISSN: 0486-6525. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1050/105018181010

Güereca Torres, Raquel. (2017). "Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES". *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28 (74), 2017. Universidad Autónoma Metropolitana.

Harding, Sandra. (1986/2016). *Ciencia y feminismo*, Madrid: Morata.

Maffía, Diana. (2007). Epistemología Feminista: La Subversión Semiótica de las Mujeres en la Ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* - Caracas, 12 (28), Enero-Junio, 2007, 63-98.

Maffía, Diana. (2016). Contra las dicotomías: Feminismo y Epistemología crítica. En Claudia Korol (comp.) *Feminismos populares, pedagogías y políticas*. Editorial Chirimbote, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre.

16

Ruta de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores: Experiencias de académicas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Luz Mercedes Verdugo Araujo[51]
Leonor Tereso Ramírez[52]

Resumen

El objetivo de la ponencia es describir las experiencias vividas de investigadoras académicas para ingresar y permanecer en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como las estrategias que utilizan para conciliar sus actividades personales, familiares y laborales, que les permita seguir en la ruta de la investigación. El proceso metodológico comprende un enfoque cualitativo utilizando un método fenomenológico a través de entrevistas abiertas. Las sujetas de estudio son cinco docentes investigadoras que pertenecen al SNI adscritas a la Facultad de Trabajo Social Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Para la sistematización de los datos se utilizó un análisis conversacional donde se categorizó su trayecto académico, obstáculos, estrategias de conciliación, dificultades de género y condiciones de salud para permanecer en el SNI. Dentro de los resultados se encuentran que el realizar estudios de posgrado, actividades de investigación en el pregrado o mejorar sus condiciones laborales han sido razones determinantes para consolidarse en la investigación. Asimismo, han tenido que organizarse al interior de sus hogares y recibir apoyos institucionales en el terreno laboral para poder permanecer en el SNI, cumplir con su carga horaria docente y en las actividades domésticas.

Palabras clave: Investigación, Academia, Género, Ciencia, Experiencias.

[51] Doctora en Trabajo Social con acentuación en Sistemas de Salud. Profesora Investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: luzmercedesverdugo@hotmail.com
[52] Doctora en Trabajo Social con acentuación en Estudios de Género. Profesora Investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: leonorteresoramirez@hotmail.com

Introducción

La incorporación de las mujeres a la educación superior, en gran parte del mundo, se da a finales del siglo XIX y principios del XX con obstáculos estructurales debido a la construcción cultural que giraba en torno a su sexo, en el que se decía que eran seres débiles e inferiores que carecían, hasta cierto punto, de capacidad de raciocinio en comparación con los hombres, siempre posicionados y privilegiados por considerarse hábiles, capaces, inteligentes, entre otros atributos que así convenían al sistema patriarcal.

Sin embargo, los estudios sobre el papel de las mujeres en las universidades como estudiantes y académicas en los últimos tiempos son cuando comienzan a ser relevantes, debido a los procesos histórico sociales incentivados por los movimientos feministas y movimientos de las mujeres, quienes mediante sus luchas e ideales mueven fuertemente el sistema androcentrista y con ello permiten que los logros y éxitos de muchas de estas mujeres sean reconocidas en diferentes espacios.

No obstante, la precarización laboral, los bajos salarios y la brecha de desigualdad en general en espacios laborales ocasionan que las mujeres se sientan cansadas, desanimadas, desmotivadas, estresadas, muchas veces culpándose por no tener el tiempo suficiente para cuidar a sus hijos e hijas y dedicarse a la investigación. Para que una mujer pudiera desarrollar el espíritu y el conocimiento, debería contar con recursos necesarios que le permitan ocuparse por completo del trabajo de reflexión, de crítica, de escritura y no solo se trata de contar con la materia económica resuelta sino con el reconocimiento de su labor, de su esfuerzo, dedicación como cualquier otra persona lo tiene. (Woolf, 2005)

Es preciso señalar que dichos obstáculos no han permitido que las brechas se reduzcan, ya que las mujeres no han dejado de cargar sobre sus hombros la responsabilidad del trabajo doméstico y de cuidado. Además, la conciliación de estas actividades las sigue dejando el Estado en las manos de las mujeres y a pesar de haber esfuerzos al crear diferentes programas sociales, estos no siempre están

diseñados de acuerdo a los requerimientos de ellas. Por otra parte, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados no siempre se da de manera igualitaria, sino que las actividades que requieren mayor esfuerzo la siguen haciendo las mujeres.

Las mujeres en la investigación científica

Actualmente la participación de las mujeres en la investigación científica ha ido aumentando, se observa su incesante trabajo en grupos académicos de investigación, trabajo en redes institucionales e ingreso a organismos nacionales e internacionales de investigación. En el caso de las mujeres mexicanas han podido ingresar a instituciones y organismos encargados de fortalecer la investigación científica como la Academia Mexicana de las Ciencias, el Programa de Mujeres en la Ciencia y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El SNI es uno de los principales programas en México fomentar la producción científica, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT, 2019), busca promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social.

El (SNI) tiene como objetivo fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país, otorgando apoyos a especialistas. En 2017 se registró un padrón con más de 27 mil investigadores vigentes y candidaturas al SNI, de los cuales el 36.6% eran mujeres. Conforme aumenta el escalafón en los niveles, la participación femenina desciende. Como candidatas representan el 42.8 por ciento, hasta llegar al nivel 3 con una participación de tan solo 21.7 por ciento.

En datos recientes el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología comenta que en el Sistema Nacional de Investigadores las mujeres representan el 37%, hay 10,683 científicas del total de 28,630 integrantes del padrón. Asimismo, argumenta

que sus principales ejes son: incorporar la perspectiva de género y no discriminación en los procesos de reclutamiento, selección, movilidad y capacitación; garantizar la igualdad salarial; implementar acciones para prevenir y atender la violencia laboral; y realizar acciones de corresponsabilidad entre la vida laboral, familiar y personal de sus trabajadoras y trabajadores, con igualdad de trato y de oportunidades (CONACYT, 2019).

El discurso anterior muestra la preocupación de los organismos mexicanos científicos de incorporar la perspectiva de género a los procesos administrativos de ingreso y permanencia; es decir, que todos puedan aspirar a ser parte del gremio de investigación. Sin embargo, a pesar de los discursos institucionales han siguen existiendo situaciones que limitan la participación plena de las mujeres en la investigación.

Las mujeres han logrado posicionarse en la ciencia al romper con paradigmas y estereotipos de género que han limitado históricamente su desarrollo. Debido a lo anterior Waksman (2005) argumenta que a mitad del siglo pasado las mujeres pudieron acceder a instituciones educativas que por muchos años estuvieron restringidas para ellas y que actualmente existe una creciente presencia de las mujeres en el ámbito de las ciencias, especialmente en las sociedades modernas y de mayor desarrollo; sin embargo, aún existen mecanismos sutiles, implícitos que contribuyen a legitimar la segregación de la mujer.

Precisamente la literatura muestra como siguen prevaleciendo factores que obstaculizan su permanecía en esta área de oportunidad. Al respecto Mendieta (2015) precisa que existen prácticas que limitan el crecimiento de las mujeres como investigadoras, entre los cuales se encuentra; acoso laboral, falta de integración de redes para apoyo a la defensa de los derechos de las mujeres investigadoras, carencia de protocolos para atender casos de discriminación de género en contextos académicos, poca representación de las mujeres en algunas áreas del conocimiento, situación que dificulta su participación significativa en los órganos de decisión de las políticas públicas y programas institucionales para la ciencia y el desarrollo, entre otros.

Debido a lo anterior se puede deducir que aún existen prácticas discriminatorias que obstaculizan el desarrollo de mujer en la investigación; aún sigue existiendo un predominio de hombres en la ciencia así como comportamientos que desvalorizan el trabajo que realizan las mujeres respecto a los hombres, se siguen manifestando comentarios que las invisibilizan y una resistencia a los conocimientos que puede proporcionar, estas tenciones se muestran en las relaciones que establecen al momento de desarrollar trabajos académicos.

En este sentido Pérez (2005) dice que en la actualidad, pese a decisiones favorables y talantes abiertos, se mantienen un conjunto de sesgos de género, una discriminación de las mujeres con respecto a los hombres por razón de su sexo, sesgos y discriminación que se mantienen y agudizan a lo largo de la carrera profesional de las mujeres, que ponen de manifiesto las dificultades para el desarrollo de su trabajo y para conseguir el reconocimiento de su profesionalidad, tanto por sus pares varones como por las autoridades de las políticas académicas y científicas. Las mujeres investigadoras no solo tienen que lidiar con estas cuestiones estructurales también tienen que conciliar sus diversas actividades académicas, laborales, personales, tarea de cuidados de sus hijos para poder seguir produciendo en la investigación.

Metodología

El trabajo se realiza desde el enfoque cualitativo, utilizando la fenomenología como método y como técnica una entrevista abierta. La investigación cualitativa para Erickson (1989) pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor. La fenomenología como método cualitativo busca comprender los fenómenos sociales desde la propia mirada de los participantes, interpretando los motivos y creencias que están detrás de sus acciones. Este método posibilitó conocer la experiencia de vivida tal como es experimentada por las mujeres. Se utilizó una entrevista abierta para entender el sentido que las participantes dan a

sus propios trayectos académicos, los obstáculos que enfrentan y las estrategias que desarrollan para seguir en la ruta de la investigación.

La muestra fue de cinco académicas adscritas a la Facultad de Trabajo Social de la ciudad de Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, que han ingresado al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Tabla 1. *Perfil de las entrevistadas por nombramiento y antigüedad laboral*

	Edad	**Antigüedad laboral**	**Nombramiento laboral**	**Fecha de ingreso al SNI y nivel**
E.1.	46	14 años	Asignatura base 30 horas	Enero, 2018 Nivel 1
E.2.	48	27 años	Administrativa/ Asignatura base 10 hrs.	Enero, 2018 Candidata
E.3.	36	11 años	Asignatura base 30 horas	Enero, 2019 Candidata
E.4.	35	9 años	Asignatura base 30 horas	Enero, 2019 Candidata
E.5.	56	22 años	Tiempo completo	Enero, 2019 Candidata

Fuente: elaboración propia

La sistematización de los resultados se hizo a través de un análisis conversacional el cual para González y Lema (2016) es una investigación sistemática que busca comprender lo que los humanos dicen e implican en distintos encuentros. El análisis conversacional da importancia tanto a toda actividad verbal, incluyendo el silencio, las pausas, los tartamudeos, su comportamiento, aptitudes, creencias y otros rasgos propios de nuestra naturaleza.

Este proceso permitió seleccionar los fragmentos de las entrevistas relacionándolas con las categorías principales: su trayecto académico, obstáculos, estrategias de conciliación, dificultades de género y condiciones de salud para permanecer en el SNI.

Discusión de resultados

La participación de las mujeres en el espacio académico ha tenido diversos obstáculos que han puesto en evidencia las brechas de desigualdad en comparación con los hombres. Conceptos como el techo de cristal ayudan a evidenciar lo complicado que es para las mujeres llegar a espacios de poder académico y peor aún ser reconocidas cuando lo logran. El término Techo de cristal comenzó a utilizarse en los años 80 del siglo XX para evidenciar las barreras invisibles que dificultad el acceso de las mujeres a puestos de mayor poder, estatus, reconocimiento, salario, toma de decisiones y negociaciones.

En el caso de las académicas que tienen la distinción de pertenecer al SNI, el trayecto que recorrieron ha sido complicada y en algunos aspectos similares debido a que las condiciones de precarización laboral, principalmente no tener tiempo completo ha representado un obstáculo a la hora de hacer investigación.

> Aún con el título de doctorado, aspirar a la plaza de TC no fue posible, pero la oportunidad de estudiar el posgrado en programas del PNPC del CONACyT me dio la oportunidad de incursionar en la investigación, pues desde alumna participé como ponente en congresos nacionales e internacionales (España, Portugal, Chile y Paraguay) y realicé dos estancias cortas de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid en el doctorado y una en la UNAM. Además de lo anterior, participé como colaboradora de un cuerpo académico en la facultad de educación de la UAS como estudiante de posgrado y fui becaria de un proyecto PRODEP. En la maestría realicé un semestre de movilidad nacional en la UABC como becaria

> del Espacio común de la Educación Superior. Lo anterior posibilitó que, con la producción que había logrado en el doctorado y una vez concluido este, aplicara a la convocatoria 2018 siendo aceptada en el SNI. (E.2.)

Al culminar los estudios de licenciatura, las entrevistadas no tenían en sus planes realizar un posgrado, hasta que comprendieron que era la opción más viable para aspirar a un tiempo completo en su universidad. Es en el doctorado que se dan cuenta de la importancia y la oportunidad que representaba estar estudiando un posgrado registrado en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), debido a que representaba un eslabón para ingresar al SNI.

> Durante los años de estudio de posgrado, y el tipo de programas (PNPC) fue orientando mi interés para consolidar la idea de ser investigadora, por un lado, el desarrollo del trabajo de tesis, el acompañamiento de un comité tutorial en el que se logró un ambiente de empatía, motivación y respeto, y la convivencia con investigadores que contaban con el reconocimiento del SNI, propició que fuera más clara la meta de la investigación…presentar trabajos académicos en eventos nacionales e internacionales, al igual que los investigadores conocidos, impulsó mi camino por la producción y divulgación del conocimiento. Después de obtener el grado de doctora, seguí contando con el apoyo de mis tutoras y tutor, analicé las opciones que el CONACYT brinda a los académicos para la formación y desarrollo de proyectos, y obtuve una beca para estancia posdoctoral, en una IES de otra entidad, esta beca se extendió por dos años. Fue en esos años que se dio el impulso para pretender ser parte del SIN. (E.1.)

Un aspecto importante de resultar es la segregación que se da de los académicos de las ciencias naturales quienes tienen mayor oportunidad de ser aceptados, en comparación con quienes pertenecen a las ciencias sociales y humanidades. Precisamente las mujeres tienen una limitada presencia en las ciencias exactas exponiéndose a una serie de estereotipos asociados a ciertas áreas de estudio que ocasiona el abandono de su trayectoria profesional (Sánchez

y Corona, 2009). Las dificultades académicas van acompañadas de conflictos personales y familiares para permanecer en el SNI.

> Dificultades hay muchas, pero las dos más importantes son recursos y tiempo. Debido a que soy profesora de asignatura con 30 horas base, tengo mi carga completa y casi siempre impartiendo asignaturas que implican mucho tiempo extra para revisión de proyectos de intervención e investigación, a veces son 15 proyectos o más para estar revisando, sumándole las prácticas profesionales de los estudiantes que requieren continua supervisión. Es decir, no tenemos tiempo asignado para nuestras propias investigaciones, lo que significa que yo misma debo buscar tiempos, espacios, estrategias y recursos para hacer investigación, es complicado sobre todo cuando implica moverse a otros espacios para hacer trabajo de campo. Sin embargo, la investigación científica es algo que me apasiona hacer y lo seguiré haciendo. (E.3.)

La importancia del tiempo es importante porque las mujeres académicas al no contar con este recurso se les dificulta poder dedicarse a la investigación y deja de ser una actividad placentera para ser un ejercicio forzado por las condiciones imperantes.

> Tengo que estar escribiendo constantemente y en ocasiones las revistas tardan en contestar … Otra de las cuestiones laborales es que no soy maestra de tiempo completo por lo que mi carga académica me satura de trabajo y decido organizarme con tiempos extras para poder sacar adelante la investigación. Existen pocos apoyos institucionales para publicar por lo que tenemos que hacer uso de nuestros propios recursos para permanecer, lo cual es difícil porque el salario de docente es muy poco, lo del SNI se ve entonces como parte de un salario. Otra de las dificultades son las actividades personales dentro del hogar ya que se tiene que realizar trabajo de cuidado de los hijos y apoyo escolar. Estas actividades limitan el tiempo para la investigación (E.4.)

Sánchez y Corona (2009) consideran que “el reflejo de la situación infravalorada de las mujeres en el trabajo científico no es aislado, es síntoma de un entorno estructural que en general representa menor oportunidad de crecimiento de las mujeres” (p.75). Por ello, es que categorías como la doble o triple jornada laboral permiten analizar las cotidianidades de las mujeres, mismas que siempre están cargadas de actividades y de falta de espacios para desarrollarse, teniendo que conciliar ellas mismas sus actividades familiares, personales y laborales y así tener tiempo para la investigación.

> Realmente yo hago poco, pues siempre he priorizado mis actividades laborales, pero encontraba tiempo por la noche para preparar los alimentos del día siguiente, otras ocasiones mi esposo me ayudaba, ellos se saben hacer comida por sí solos, me ayudan a limpiar cuando yo no puedo y a lavar lo hacía en fin de semana o cada uno, lava lo suyo, en ese ámbito no tengo problemas. (E.5.)

> Como mujer es complicado cargar con la totalidad de responsabilidades domésticas y extradomésticas, he tenido que aprender a crear ambientes corresponsables en casa, la ventaja es que mi esposo solo trabaja un turno, por lo que prácticamente pasamos toda tarde junto y nos apoyamos mutuamente en todas las actividades de la casa. Incluso me doy el tiempo para descansar mientras él cuida de nuestra hija pequeña y atender las cosas de nuestro hijo. Otra ventaja es que él estudia el doctorado y eso le hace comprender que la investigación requiere tiempo y dedicación y nos repartimos tiempos para dedicarnos a ello. (E.3.)

La corresponsabilidad con las personas que pertenecen al núcleo familiar es relevante como se menciona en el discurso de las entrevistadas anteriores. La organización al interior de los hogares permite que las mujeres puedan seguir en la investigación. Las mujeres académicas como lo señala Lagarde (2003) tiene dos jornadas de trabajo el productivo y reproductivo, ser madre-esposas y trabajadoras asalariadas y esta situación deriva en malestares producto de tener que cumplir con ambas asignaciones.

La importancia del tiempo libre en la calidad de vida de las mujeres radica en la posibilidad de distribuir las tareas cotidianas de modo que se incluyan actividades agradables, gratificantes y elegidas libremente. Cuando esto no ocurre así, pueden producirse malestares en la emancipación, debido a la no coincidencia entre el tiempo interior de las mujeres y el dominante, cuando deseos y capacidades quedan confinadas en el marco de formas de pensar, acciones y relaciones que no forman parte de una proyección autónoma. (Mc Phail, 2006)

> Durante mis estudios doctorales fui operada en dos ocasiones, ya que desarrollé una tendinitis severa por el uso excesivo de la computadora. Asimismo, tuve otros problemas de salud por tener una vida sedentaria. Estudiar un posgrado hace que vivamos momentos de estrés sobre todo por el trabajo excesivo e incluso por los procesos burocráticos del posgrado. Asimismo, la salud mental que es la que en ocasiones pasa desapercibida es la más dañada. (E.4.)

Puede observarse como los estragos del trabajo extenuante repercute en la salud de las mujeres y como ellas asocian sus malestares a la vida laboral. Sin embargo, también se sienten presionadas por los parámetros de evaluación que el SNI marca, el cual es cada vez más exigente y no toma en cuenta que las mujeres tienen más demandas en el ámbito familiar y laboral respecto a los hombres.

Conclusiones

Desde las vivencias de las mujeres académicas se muestra como la investigación ha sido concebida como un área de oportunidad en la cual se pueden desarrollar ante la precarización laboral que se vive en el país optando por estudiar un posgrado.

La ciencia es un espacio privilegiado al que pocas mujeres han llegado, pero en este trayecto aún sigue existiendo una brecha de desigualdad social respecto a los hombres, esto se agudiza aún más si las investigadoras provienen de ciencias sociales y humanidades. Lo anterior debido a la segregación que existe en las ciencias, donde aún siguen siendo más valoradas las ciencias exactas.

Las mujeres enfrentan un sinfín de obstáculos para continuar en la ruta de la investigación, por una parte, la falta de recursos para la producción científica y por otra, la falta de tiempo. Asimismo, tienen que conciliar sus diversas actividades familiares, personales, laborales para poder permanecer en el SNI, existiendo una sobrecarga de trabajo que en ocasiones repercute en su salud y calidad de vida. Sin embargo, aún con estos retos las mujeres siguen desarrollando estrategias para poder conciliar todas sus actividades, como organizarse al interior de sus hogares y buscar apoyos institucionales en el terreno laboral. Finalmente se puede precisar que las mujeres al sumar esfuerzos mediante sus publicaciones revelan desigualdades, exigen paridad de género y abren camino a otras mujeres que apenas se aventuran a hacer investigaciones.

Referencias

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT. (2019). Género y ciencia. Recuperado de: https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/genero-y-ciencia

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT. (2019). Sistema Nacional de Investigadores. Recuperado de: https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Merlin C. Wittrock (comp.): La investigación de la enseñanza, II. Método cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós. 195-301.

González de Cossío, M., & Lema, R. (2016). Análisis conversacional como método de evaluación de los mensajes gráficos. *Revista Razón y Palabra*, 20, (95), 629-658. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/1995/199550145039.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática e Instituto Nacional de las Mujeres. (2019). Mujeres y hombres en México. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2019.pdf

Lagarde, Marcela. (2003). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: UNAM.

McPhail, E. (2006). Voy atropellando tiempos. Género y tiempo libre. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Mendieta, A. (2015). Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar. *Revista agricultura, sociedad y desarrollo*, (12), 107-115.

Pérez, E. (2005). Mujer y ciencia, la situación actual de las mujeres investigadoras en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología. España: Fundación Española para la Ciencia y Tecnología.

Sánchez, M. y Corona, T. (2009). Inserción de las mujeres en la ciencia. Gaceta Médica Mexicana, 145(1), 71-76. Recuperado de: https://anmm.org.mx/GMM/2009/n1/71_vol_145_n1.pdf

Waksman, N. (2005). El papel de la mujer en la ciencia. *Revista Ciencia UANL*, 8 (1), 3-6.

Woolf, V. (2005). Un cuarto propio. México: Colofón.

17

Experiencias y limitantes para la investigación en contextos universitarios desiguales en El Salvador y Centroamérica

Karina Esther Grégori-Méndez[53]

Resumen

Investigar en Centroamérica representa un importante desafío que queda esbozado en el esfuerzo de sistematizar y documentar las vicisitudes atestiguadas y registradas de experiencias de investigadoras y académicas en la región, que siguen en el empeño de desarrollar estudios en tiempos reducidos, marginales, sin recursos, y sin estructuras de estímulo e incentivos para su desarrollo, al considerar los entornos universitarios para ello. Se suma a lo anterior las condiciones que en el plano personal complementan lo ya señalado, con sobrecarga de labores de cuidado y ambientes poco favorables para el desarrollo de las actividades investigativas. Se presentan avances de un estudio exploratorio, intensivo, que a partir de la observación participante y análisis documental se propone sistematizar experiencias de investigación que ilustran desigualdades múltiples, en particular de género en universidades centroamericanas. Esta problemática impacta en el desarrollo de la trayectoria de académicas-científicas salvadoreñas y centroamericanas, y las oportunidades de desarrollo en nuestros países.

Palabras clave: Mujeres investigadoras, Mujer y Ciencia; Desigualdades de género; Experiencias investigadoras; Centroamérica.

Introducción: algunas bases para la discusión

La región centroamericana suele ser poco visibilizada en términos de publicaciones científicas en el contexto latinoamericano, lo que se relaciona en parte importante con las condiciones en las que se desarrolla la labor investigativa y su producción académica. Las voces femeninas son mucho más escasas, lo que ilustra el recorrido

[53] Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora del Departamento de Sociología y Ciencias Políticas, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA, El Salvador). Correo electrónico: kgregori@uca.edu.sv

frecuentemente arduo para que las mujeres con vocación de investigación alcancen los espacios en los que puedan exponer su producción académica, especialmente en la zona norte de la región, donde El Salvador, Guatemala y Honduras se encuentran en los niveles más bajos de libros y artículos publicados sobre estudios de las mujeres y de género en Centroamérica y Chiapas, por ejemplo. (Rodríguez, 2019, p.153)

Diversos estudios han identificado que las mujeres enfrentan contextos desiguales a lo largo de su trayectoria académica, desde sus inicios como estudiantes, y luego al graduarse e incorporarse a los cuerpos docentes, de investigación y funciones académico-administrativas en las universidades, que como en otros ámbitos laborales dan cuenta de relaciones desiguales de género acordes a un sistema patriarcal que las naturaliza (Sánchez, Rivera y Velasco, 2016) que siguen siendo una realidad independientemente del nivel educativo y posición alcanzada en la jerarquía institucional. Estas desigualdades de género contienen un juego de poder que connota este tipo de relaciones sociales, donde planteamientos como el de 'los techos de cristal' identifican las barreras con las que las mujeres chocan en su lucha por ascender laboralmente, especialmente hacia los niveles de mayor poder y jerarquía.

Estas limitantes tienden a ser invisibilizadas y naturalizadas, pero frenan significativamente el avance en el desarrollo de sus carreras (Camarena y Saavedra en Gaete, Álvarez y Ramírez, 2019), o hacen esta trayectoria mucho más sinuosa y lenta que las de sus colegas hombres. Se suman a lo anterior 'pisos pegajosos' como marcas de la discriminación, exclusión e incluso segregación de las mujeres, estableciéndose una relación entre la generación de conocimiento, ciencia y género. (Sánchez, Rivera y Velasco, 2016). Se desarrolla este análisis desde una perspectiva feminista, referida a "perspectivas que se construyen por y desde las experiencias de mujeres, como punto de partida para descubrir el sesgo masculino y sus puntos ciegos en ciencia y plantear preguntas de investigación diferentes". (Ruiz, 2016). También se tendrá presente que

> ...desde el punto de vista de la epistemología feminista ...interesa sí, conocer el papel que juegan las mujeres como productoras de conocimiento, pero principalmente discutir los elementos, las prácticas culturales, sociales, institucionales e incluso metodológicas que el género imprime a los procesos de producción científica. (Sánchez, Rivera y Velasco, 2016)

Sin duda para esta discusión el énfasis en las prácticas será el que muestre cómo las investigadoras centroamericanas están experimentando este recorrido de hacer ciencia en contextos de desigualdad. Para ello se parte de la pregunta central que Montserrat Sagot plantea como la que orienta el proyecto epistemológico y político de los Estudios Feministas: "¿dónde están las mujeres en las teorías y la investigación Científica?". (Sagot, 2019)

Unas breves notas metodológicas

Esta presentación se realiza como un avance de investigación que reconoce como problema las situaciones de desigualdad de género que enfrentan investigadoras en universidades en El Salvador y Centroamérica. Este estudio ha tenido lugar durante el presente año, con el objetivo general de explorar y sistematizar experiencias y limitantes de docentes-investigadoras en su ejercicio para generación de conocimiento en contextos universitarios desiguales en la región, para contribuir al desarrollo de pensamiento emancipador, desde una perspectiva feminista.

En este marco, la teoría crítica, así como epistemología y pedagogía feminista (Sánchez, Rivera y Velasco; Sagot) constituyen referencias teóricas de partida, para un ejercicio analítico de las experiencias de investigadoras centroamericanas, observando prácticas y políticas educativas sobre investigación, evaluación y género en instituciones de educación superior (IES).

En términos metodológicos se trata de un estudio exploratorio intensivo, realizado a partir de investigación documental y observación participante, donde las experiencias de investigadoras en la región han sido observadas en vivencias

laborales y personales en espacios de redes académicas, científicas y gremiales, en las que se busca un acercamiento y exploración inicial, para primeras sistematizaciones al respecto, que posibilite su discusión posterior. (Sánchez, Rivera y Velasco, 2016)

De las experiencias de mujeres investigadoras en universidades de El Salvador y Centroamérica

Los avatares de las investigadoras en las academias salvadoreñas y centroamericanas son numerosos y expresan un campo de desigualdad de género, en contextos universitarios. Al hablar de universidades desiguales voy a referirme por un lado a cómo se expresa en espacios docentes. Por ejemplo, en resistencias frente a pedagogías feministas tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado, hegemonía masculina y heteropatriarcal en espacios de docencia y dirección de unidades académicas, y también carreras masculinizadas como sabemos, especialmente en el campo de las ingenierías. Encontramos también altos niveles de docencia por hora clase o contratos temporales, en condiciones de precariedad laboral por períodos prolongados. También horarios de docencia que riñen con las tareas de cuidado, sin recursos disponibles ni apoyos a nivel institucional, ni de política pública. Además, requerimientos escalafonarios diseñados para un lento avance en la carrera académica con mayores dificultades para las mujeres.

También estas desigualdades se expresan en espacios de investigación. Por un lado, una sub-valoración de la práctica y experiencia investigativa según las metodologías empleadas, resistencia a epistemologías feministas, que también pueden observarse como una reducida productividad en términos de publicación en diversas condiciones en la región. Aunque en los discursos la investigación es valorada, en términos prácticos se ve limitada a tiempos reducidos o marginales, y esto afecta la productividad. Se designan y/o asumen roles tradicionales en los espacios institucionales de investigación: proyectos de investigación, comisiones universitarias vinculadas a investigación; secretarías, auxiliares; administración.

Por otro lado, la descalificación y subvaloración también se hacen presentes, minimizando la importancia de sus planteamientos, formas de trabajo y demandas por la igualdad, mostrando lo misóginos que resultan frecuentemente estos entornos investigativos, al tiempo que se invisibilizan los aportes de las mujeres en investigación, encontramos ecos y reconocimiento de voces y experiencias masculinas en investigación.

Nos enfrentamos así en ambos campos a los reconocidos 'techos de cristal' y pisos pegajosos, que llevan a la exclusión de mujeres en equipos y coordinación de proyectos de investigación, encontrándonos especialmente frente a una hegemonía masculina en estos espacios, tal como lo plantean Camarena y Saavedra en Gaete, Álvarez y Ramírez (2019). Además, hay una ausencia o muy limitado desarrollo de sistemas de estímulo y reconocimiento en nuestra región, a diferencia de la experiencia en el resto de Latinoamérica.

De las experiencias observadas y el análisis documental realizado al momento, se reafirma que las mujeres investigadoras en la región centroamericana siguen teniendo presencia reducida y poca visibilidad en la producción científica, especialmente en los países del norte de la región: Guatemala, Honduras y El Salvador, encontrando a los dos últimos en los niveles más bajos de producción en el período de 1957 al 2015, en un campo más prolífico para ellas: los estudios de mujeres y género. (Rodríguez, 2019, p.153)

La demanda por espacios igualitarios para dar voz a las que son silenciadas o ignoradas es variada, más tímida en algunos espacios por los temores a la pérdida de espacios laborales y académicos, y con planteamientos más claros y sostenidos cuando los vínculos feministas están presentes, mostrando también tónicas distintas si se trata o no de universidades públicas, donde estas demandas suelen oírse con más fuerza.

Sin duda, este nivel y condiciones de investigación y producción académica para las mujeres incide en los procesos y resultados de evaluación que también se observa como desigual, con impactos en muy lento desarrollo académico, por

ausencia de políticas y procesos sostenidos de formación y apoyo al desarrollo académico de la investigación de las mujeres, así como la ausencia de incentivos, que con el énfasis y prioridad de la docencia por sobre la investigación, juegan más bien en el sentido contrario.

Sumado a lo anterior, y no menos importante, la investigación en desiguales condiciones para investigadoras con responsabilidades de cuidados y/o crianza, pesa de forma considerable, pues las pone en desventaja frente a mujeres y hombres que no tienen estas responsabilidades: distintas condiciones de tiempo, atención y recursos materiales o económicos disponibles; reducción de productividad; impactos en oportunidades de participación en investigación y desarrollo de carrera académica.

A nivel de políticas de género e investigación en instituciones de educación superior (IES) en la región se observan variados niveles, siendo predominante un limitado avance en el reconocimiento de la importancia de aquellas que favorezcan condiciones de igualdad para mujeres investigadoras.

Frente a este escenario, hay una reducida vinculación de académicas para lucha en este campo académico-político para avance en espacios y mejora de condiciones para investigación a nivel institucional e interinstitucional amplio en el nivel local, que trascienda los escenarios de vinculación formal de alto nivel para llegar de forma amplia a las investigadoras de todos los niveles en las IES, a diferencia de la fortaleza de la articulación directa de investigadoras observada al momento en redes a nivel regional. La sobrecarga y precariedad laboral es adversa para la vinculación.

Entre las principales limitantes que están presentes en las trayectorias de investigadoras salvadoreñas y centroamericanas se observa que las labores de docencia absorben predominantemente la dedicación laboral.

Se enfrenta una muy reducida posibilidad de dedicación completa o mayoritaria a investigación, aun cuando se contemple como posibilidad en las normativas académicas, además de reducidos recursos de apoyo a la investigación en general y al desarrollo investigativo de las mujeres en particular y ausencia de incentivos.

Se suman también múltiples demandas laborales y en el plano familiar, que reducen y/o minimizan el tiempo disponible para dedicación a investigación. La ausencia de políticas que favorezcan la conciliación entre trabajo y familia es evidente. Lo anterior marca desiguales condiciones para el desarrollo de la carrera académica de las mujeres, que también impacta en que las investigadoras cuenten con un reducido acceso a intercambio científico en congresos, seminarios y otros, por los costos económicos que conlleva, en condiciones de mayores compromisos económicos que son antepuestos por sus responsabilidades familiares, dejándolas al margen de este tipo de oportunidades, que favorecen sin duda su crecimiento y desarrollo académico.

Y en pandemia se agudizan los efectos de la desigualdad**.** Las labores de cuidados se ven multiplicadas por doquier, la sobrecarga laboral aumentó de un momento a otro por el cambio hacia la virtualización, con importantes impactos en la salud mental, emocional y física. Las condiciones laborales que ya eran precarias, se profundizaron de forma significativa, tanto en tiempo como en recursos transferidos a los hogares, sin responsabilidad completa de las IES. Esto ha impactado en las economías familiares, con aumento de costos en servicios de electricidad, agua e internet, así como servicios de salud y otros, a fin de adaptarse a una prolongada convivencia y/o confinamiento en el hogar.

El cambio en los escenarios cotidianos ha golpeado fuertemente las condiciones laborales y de productividad científica de las mujeres, donde para el logro de las responsabilidades básicas en docencia se realizan enormes sacrificios en tiempo de descanso para lograr la atención y concentración por ejemplo en horas nocturnas o madrugada, cuando la familia duerme. La investigación y

escritura necesitan de mayor esfuerzo y tiempo en estas condiciones, lo cual sin duda generará impactos de mediano plazo en el desarrollo de la carrera académica de las mujeres. Especialmente en este contexto, estas situaciones frecuentemente se padecen y resisten a solas.

Factores como la ausencia de políticas universitarias que favorezcan la conciliación entre trabajo y familia, sobrecarga laboral por funciones no remuneradas, predominio de actividades docentes sobre las investigativas, tradicionales roles de género son parte de las limitantes y techos de cristal principalmente reconocidos para que las investigadoras puedan desarrollarse. Se expresan así las desigualdades vigentes como expresión del ejercicio del poder en los recintos y relaciones universitarias.

Los reducidos espacios para participación en proyectos y equipos de investigación y sus liderazgos, el cuestionamiento y deslegitimación de los aportes de las mujeres son elementos que ilustran la hegemonía masculina en el ámbito universitario y sus beneficios: acceso a recursos, estatus, desarrollo y prestigio académico, limitando las oportunidades y opciones para el desarrollo científico de las mujeres. Nos encontramos así frente a desigualdades de género de importante consideración, que reproducen estereotipos de género, manifiesta en la división sexual del trabajo (Gaete, Álvarez y Ramírez, 2019). La construcción de conocimiento feminista en la región ha jugado y seguirá jugando un papel clave frente a esto. (Sagot, 2019)

Desigualdad de género en investigación en Centroamérica

Reflexiones finales

Los retos de las investigadoras en las academias salvadoreñas y centroamericanas son numerosos: la lucha por la valoración y reconocimiento del trabajo investigativo, el acceso a recursos, el respeto a sus opciones y sus recorridos en la gestión de conocimiento; las disputas por la asignación de tiempos específicos para la dedicación a esta actividad muestran algunos de ellos. La transversalización sigue

siendo una tarea pendiente, y los debates al respecto siguen abiertos. Los espacios y condiciones para dedicarse a la investigación y su reconocimiento siguen siendo 'territorios en disputa'. (Sagot, 2019)

Las observaciones al momento reiteran un desigual acceso y ejercicio de poder en las relaciones universitarias, con techos de cristal para el desarrollo de investigación y carrera académica de las científicas centroamericanas. Por hoy, se identifica un limitado avance en el reconocimiento de la importancia de políticas que favorezcan incentivos y condiciones de igualdad para la investigación de las mujeres en IES en la región. Su demanda es estratégica, y debe seguir siendo sostenida, especialmente en escenarios sociales y políticos de complejidad creciente.

Como parte de las estrategias que puedan impulsarse para continuar los esfuerzos por la mejora de condiciones para el desarrollo de las mujeres investigadoras, el papel de la mentoría es fundamental, especialmente en una visión de pedagogía feminista. El apoyo de quienes cuentan ya con un recorrido y experiencias en este sentido, constituyen una valiosa fuente de aprendizaje de quienes van incorporándose recientemente a este campo de desafíos. De igual manera el acompañamiento entre pares sin duda constituye un pilar central para tomar aliento, y seguir sosteniendo esta lucha.

Referencias

Gaete, Ricardo; Álvarez, Juliana., & Ramírez, Miguel. (2019). Reflexiones y experiencias de profesoras investigadoras mexicanas sobre el techo de cristal. Chile. Calidad en la educación, No 50, julio 2019, pp. 457-491.

Rodríguez Sáenz, Eugenia. (2019). Los estudios de las mujeres y de género en Centroamérica y Chiapas: avances y desafíos (1957-2015). San José, Costa Rica. Diálogos Revista Electrónica de Historia, 20(2): 148-182. Julio-diciembre 2019. ISSN: 1409-469X

Sagot, Montserrat. (2019). Construcción del conocimiento feminista en Centroamérica: diálogos, rupturas y continuidades entre la militancia y la academia. San José, BOLETÍN GEC, Nº 23, jun. 2019: 11-31. Recuperado de: http://repositorio.ucr.ac.cr/handle/10669/78033?show=full

Sánchez Jasso, Ana Karen; Rivera Gómez, Elva., & Velasco Orozco, Juan Jesús. (2016). Desigualdades de género en ciencia, el caso de las científicas de la UAEMéx. México, Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe Vol. 13, No. 2 julio-diciembre, 2016, ISSN: 1659-0139 Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/26691

18

Uso indebido del poder en el espacio universitario: violencia de género institucional

Sandra Aurora González Sánchez[54]

Resumen

Pensar en la violencia de género en la esfera privada y pública, se ha convertido actualmente en parte de un proceso de cambio social, que visibiliza la realidad de las mujeres en el mundo. Sin embargo, hablar de violencia institucional en una Universidad, resulta un proceso para algunas personas impensable, para otras, imposible; pero para algunas como yo, es una experiencia que marcó mi trayectoria académica y personal; demás me permitió y permite hacer lecturas diferentes de la realidad y darme cuenta de que la verdad está más allá de lo que aparentemente se nos presenta. La violencia institucional es una estructura casi de hierro, quien ha experimentado la desigualdad de género en las Instituciones de Educación Superior y se ha atrevido a denunciarla seguramente puede testificar, al igual que yo lo hago, la pesadilla en la que se convierte la vida de la víctima, y de la resiliencia que se desarrolla si se logran debilitar algunos de los pactos que la sostienen. El sometimiento y la discriminación en Instituciones Educativas da cuenta de la falta de congruencia que existe en los discursos políticos, las políticas educativas y la cotidianidad de un espacio escolar, en que se debe de educar para respetar los derechos humanos de las personas.

Palabras clave: Violencia, Institucional, Universidad, Género, Patriarcado.

[54] Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora del Instituto de Ciencias Biológicas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: sandra.gonzalez@unicach.mx

Introducción

La violencia institucional en los espacios universitarios, es un proceso que se ha normalizado y cuando se ha visibilizado, la respuesta de las/os funcionarias/os y/o integrantes de la comunidad, lamentablemente no ha sido ni eficaz ni eficiente, a pesar de la normatividad establecida en las Instituciones de Educación Superior que se desprenden de diversos intentos establecidos en la política nacional para diseñar estrategias orientadas a disminuir las brechas de género en los espacios educativos e impulsar leyes para generar condiciones de igualdad, como la Ley de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia (publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de Febrero de 2007). A pesar de las Legislaciones Universitarias, el abuso de poder a diferentes niveles es una realidad.

En el año 2015, como profesora de tiempo completo del Instituto de Ciencias Biológicas, viví un momento que consideraba sumamente productivo en mi trayectoria académica en la Universidad, coordinaba un posgrado en el que participé desde el diseño curricular, hasta la puesta en marcha del plan de estudios en tres municipios en el estado de Chiapas; cursaba el quinto semestre de un Doctorado en Ciencias Sociales reconocido en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (en la línea de estudios de género) en éste realizaba una investigación de la condición de las mujeres científicas en las áreas en Ciencias Experimentales.

Me sentía satisfecha en un espacio de desarrollo profesional y académico, que además me brindaba un proceso de formación y habilitación como investigadora. No obstante, bajo este contexto ¿cómo visualizar en un horizonte inmediato que la universidad se podría convertir en un espacio lleno de contradicciones, persecución violencia, apoyándose en la estructura orgánica?

A continuación, relato mi experiencia, en la cual se muestran los mecanismos a través de los cuales la violencia patriarcal se reproduce en los espacios públicos, en mi caso, en el ámbito laboral, y cómo la búsqueda por un esquema de igualdad y justicia, en el espacio educativo, se torna en una lucha de resistencia, que no solo implica desmontar la misma naturalización de patrones establecidos históricamente

por y para las mujeres. Mi transgresión, rebeldía, implicó ser señalada y desacreditada por la comunidad universitaria que, aunque en el discurso se pronuncia en contra de las injusticias, para el caso de las académicas las prácticas de subordinación y sometimiento prevalecen.

La condición de una mujer universitaria que no se somete

El romper con una cultura institucional de sometimiento, levantar la voz y señalar los abusos que se realizaban por parte de funcionarios, haría que iniciará en el 2010 y hasta el 2016, un proceso que implicó mi defensa ante el patriarcado (legitimado e institucionalizado en la Universidad). El pensamiento crítico feminista y el asumirme como sujeta de derecho me dio el poder, que nadie parecía respetar. El clima frio[55], hostil que viví en el espacio universitario me llevaron a conducir mi ejercicio académico paralelo a una estrategia de defensa, pensado no solamente en denuncias ante las instancias jurídicas del Estado sino también a pronunciamientos públicos, de esta forma da inicio mi actual activismo en la academia.

Butler (1990), consideró en los años noventa, que lo que queda claro, más allá de todo debate, es que el orden heterosexual y androcéntrico responde a una construcción discursiva y de poder. Esta construcción atraviesa la vida social, los cuerpos y las estructuras, presentándose como un orden binario que responde al orden natural de las cosas. El patriarcado es un sistema que se construye de pactos entre hombres, y yo realicé una denuncia por hostigamiento laboral[56] por parte del Director del Instituto, en ese entonces era mi jefe inmediato y aliado del Rector de la Universidad.

[55] Araceli Mingo (2010), señala las prácticas y comportamientos que contribuyen a la generación del "clima frio" para las mujeres en educación superior, destaca entre otras: falta de reconocimiento, devaluación, pérdida de confianza en sí misma y en sus habilidades, negación de estatus, y autoridad, devaluación de éstas por medios de "chistes", anécdotas, comentarios sexistas, conductas, gestos, tonos, posturas, que indican que las mujeres no son poderosas , ni inteligentes, ni competentes como los hombres, por lo cual no necesitan ser tomadas con seriedad.

[56] El hostigamiento o acoso laboral es clasificado como violencia moral en el trabajo; es un proceso de destrucción que se compone de una serie de actuaciones hostiles, cuya repetición constante deteriora la confianza de la víctima en sí misma y en sus capacidades profesionales, desencadenando un proceso de desvaloración personal que consiste en la destrucción de la autoestima.

Lo anterior generó una respuesta inmediata, de la que se desprendieron diferentes acciones: darme de baja (sin que haya existido asamblea) del sindicato académico, el líder sindical era también un hombre, que no tardó en aliarse a los otros representantes del poder, fue evidente su clara acción de generar una condición de vulnerabilidad laboral.

Ante tal atropello a mis derechos laborales, interpuse una queja ante la Junta de Conciliación y Arbitraje, para sentar precedente de tal irregularidad. “Cuando el ejercicio de los derechos laborales depende de la negociación y de la discrecionalidad del jefe inmediato, aumenta el acoso laboral” (Buquet et al., 2013, p. 24), estas líneas plasmadas en el libro Intrusas en la Universidad, ilustran con claridad mi experiencia, las autoras señalan al sindicato como una posibilidad de intervención para apoyar a las trabajadoras; sin embargo, ¿qué ocurre cuando, el sindicato se colude con los hostigadores y deja sin posibilidad alguna a las trabajadoras?, en mi experiencia fue evidente el pacto que sostiene en el poder a los liderazgos sindicales y las negociaciones discrecionales que se tienen con las autoridades patronales.

Al hacer una reflexión retrospectiva, puedo identificar que los procesos que interpuse de manera interna ante los órganos colegiados correspondientes, la Comisión de Honor y Justicia del Consejo Universitario y de forma externa a la Comisión Estatal de Derechos Humanos lejos de apoyar o velar mis derechos, sin respeto al procedimiento que señala la Legislación universitaria, se me destituyó como Coordinadora del Programa de Posgrado, y tuve que enfrentar actos que laceraban mi dignidad, como el hecho de sacar todos mis insumos de trabajo del cubículo que ocupaba y enviarlos a una bodega.

Observo que los pactos patriarcales se tejen en todos los espacios en los que se toman decisiones y las instituciones de educación superior no solo están articulados de tal forma que su entramado alcanza a otras dependencias institucionales, que suponemos deberían ser “imparciales y objetivas”, que imparten justicia, transparencia y atienden las demandas de la ciudadanía. No obstante, sus redes patriarcales se entrecruzan en momentos en los que las manifestaciones

contra hegemónicas se expresan. Al sistema patriarcal le resulta irrelevante atender la exigencia de derechos, en este caso fincados en las distintas formas de violencia contra las mujeres.

Frente a un sistema de dominación tan resistente como lo es el patriarcado, se hace preciso en un primer momento la conquista de la conciencia de género, clave para desafiar y transgredir al sistema de dominación. Y en un segundo momento hay que considerar la reconstrucción de un orden de género en que sea posible generar pactos entre mujeres; la ocupación paritaria en el espacio público, la democratización en el espacio privado, el conocimiento y ejercicio de nuestros derechos. Asistimos entonces a lo que se reconoce como la configuración del sujeto político feminista,

> Conformación de una fuerza política que impulse el cambio en las relaciones humanas… sujetos con la capacidad de incidir en espacios de toma de decisiones. Capaz de elaborar un proyecto que articule sus demandas específicas con demandas más generales de justicia social y de democracia. (Sánchez, 2007, p. 27)

La violencia que enfrentamos las mujeres en distintos espacios y en diferentes partes del mundo y en México, definitivamente contempla una condición de origen que nos asocia ante los ojos de la sociedad a asumir el rol de sumisión y obediencia, pareciera que desde la lógica patriarcal aún no debemos estar ni ocupar puestos de dirección; sin duda el orden de género:

> ... Remite al mundo normativo, a las reglas formales e implícitas, que se construyen y reproducen en las instituciones sociales, en especial, en la escuela, la familia y los ámbitos laborales, fijando posiciones, prescripciones y sanciones diferenciales para varones y mujeres. (Bonder, 2008)

Resulta importante destacar, que este orden de género paulatinamente se ha transformado y sus logros están asociados a las luchas históricas de otras mujeres, por ejemplo, el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres al votar en Europa (Gran

Bretaña) en 1918, mientras que la mujer mexicana lo hará 37 años después en elecciones federales el 3 de julio de 1955, derechos que implicaron procesos de descalificación y vilipendio, pero fueron perseverantes y justo las mujeres contemporáneas debemos reconocer que en la construcción de nuestros derechos hay una genealogía que tiene su origen en el protagonismo y movimientos sociales que emprendieron las mujeres. (v.gr. Juana Vesper de Mendoza, Hermila Galindo Topete, Elvira Carrillo Puerto, Elena Torres)

Algunas autoras como Ana Buquet et al. (2013) en Intrusas en la Universidad y Norma Blazquez (2011) en El retorno de las Brujas, señalan por un lado las tensiones que se han generado para la incursión de las mujeres a los espacios educativos, las tensiones que se viven, la segregación laboral y las brechas de desigualdad que aún existen. Contextualizar y tener memoria histórica es un ejercicio de suma relevancia, para entender nuestra realidad y asumirnos como sujetas de derechos.

Chiapas es un estado que se federó a México el 14 de septiembre de 1824, ha sido históricamente un espacio de dominación caciquil con esquemas muy marcados de pobreza y desigualdad social. Los cacicazgos en Chiapas aún perviven y se han instalado en diferentes espacios públicos, generando censura y dominación sobre las mujeres, que se enfrenta a triples opresiones: origen social, etnia y género. La interseccionalidad (término acuñado por Kimberlé William en 1989) es un concepto que explica la opresión constante que se puede vivir en una institución de educación superior en la que además hoy se recrudecen las desigualdades, por el predominio de la violencia contra las mujeres.

Frente a este escenario, la denuncia de una académica contra los directivos de la una institución como lo es la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICAH) que es un centro educativo con apoyo solidario estatal (solo existen tres en el país), no puede, ni tiene cabida en un país, cuyo gobierno que hoy se proclama defensor de los derechos de igualdad y equidad para las mujeres pero que paradójicamente reproduce los estereotipos y roles de género, que invisibilizan los

aportes, el trabajo de las mujeres en la academia, en tanto nuestra prioridad desde su visión chata debe centrarse en ser madre-esposa y atender el espacio doméstico.

Las limitaciones económicas pueden impedir que las mujeres no se atrevan a denunciar constituye un freno, pero en mi caso, afortunadamente tenía un patrimonio con el que pude solventar la asesoría jurídica, empleé varias ramas del derecho: laboral, civil, penal y amparo, busqué diferentes formas para responder a la "autonomía", que fue muy socorrida en todas las respuestas a mis querellas, que emitía la Oficina del Abogado General de la Institución. Revelarme a los atropellos injustos en mi institución laboral, me generó desgaste económico, emocional y tuvo un impacto negativo en mi salud. Fueron años en los que estuve invirtiendo energía en responder oficios y estar atenta a las estrategias trazadas hacia una franca persecución, desde hechos mínimos como enviar al Coordinador del Programa Educativo a verificar si estaba en el horario de clases asignada, hasta tener la máxima carga horaria de clase, establecida en la Ley orgánica y Estatuto Universitario (24 horas) distribuida en horarios que ocupaban todo mi día, con el argumento de que mi plaza de tiempo completo es de horario mixto. La baja académica en el Doctorado se manifestó. Evidentemente no podía ni debía tener tantos frentes abiertos, por razones de salud.

Las actividades emprendidas con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil y activistas, que conocieron mi caso, mitigaron las acciones de discriminación y violencia, en ese entonces di entrevistas a varios medios difusión, redes sociales, la revista Voces feministas, difundió un video en el que relaté lo que me ocurría y manifestaba el cansancio que sentía emocionalmente. (puede ser recuperado en, el vínculo: https://www.facebook.com/vocesfeministas1/videos/194040434286102)

El activismo fue la puerta que abrió una tregua a la batalla que libraba en la Universidad. Para frenar el abuso que se generaba en mis cargas horarias recurrí a un dictamen laboral emitido por el Instituto Mexicano del Seguro Social, tengo Lupus Eritematoso Sistémico desde los 12 años y mi médico advirtió el riesgo que corría mi salud si seguía en un proceso tan desgastante que me mantenía en un estrés continuo. Nunca tuve una respuesta clara a los oficios que hice para los órganos

colegiados, la visitadora de la Mujer de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, me sugirió retractarme de la denuncia, por supuesto que nunca accedí. El cambio de Rector que se dio en principios del 2016 hizo que la situación de persecución disminuyera. Por su parte, el pacto patriarcal cerró con broche de oro, la persona que ocupaba la rectoría fue premiado y fue nombrado Secretario de Estado.

Conclusiones

Según Bourdieu (2000), poder reutilizar y aplicar los conceptos centrales de sus análisis al ámbito de los estudios crítico-feministas y de género, pasa lógicamente por hacerse cargo en un primer momento de algunos conceptos, sus significados y alcance. Las herramientas teóricas de Bourdieu para el análisis del mundo social se contraponen a un pensamiento que pretende los hechos sociales como cosas dadas. En lo que hace a los géneros, a hombres y mujeres, su diferencia también es socialmente producida, si bien no por una acción particular de estos, sino siempre de manera relacional, de tal forma que la praxis social de construcción y deconstrucción genérica no produce individualidades, sino una estructura relacional. Es fundamental poner en práctica las teorías y emprender acciones concretas, Bourdieu (2000), señala de manera acertada, que debemos derribar el "eterno femenino" en los espacios públicos y privados y nos dice:

> una aprehensión realmente relacional de la relación de dominación entre los hombres y las mujeres tal como se estableció en el conjunto de los espacios y subespacios sociales, es decir, no únicamente en la familia sino también en el universo escolar y en el mundo del trabajo, en el universo burocrático y en el ámbito mediático, conduce a derribar la imagen fantasmal de un «eterno femenino», para resaltar con mayor claridad la persistencia de la estructura de relación de dominación entre los hombres y las mujeres, que se mantiene más allá de las diferencias sustanciales de condición relacionadas con los momentos de la historia y con las posiciones en el espacio social. (Bourdieu, 2000)

Recuperando el planteamiento del autor y dar cabida al derrumbe de “el eterno femenino”. En el caso de las Instituciones de Educación Superior, primero habría que desmontar los procesos de simulación que se dan en su interior de alguna o muchas de ellas. La cultura de la denuncia no podrá ser, aunque existan programas de género, protocolos de atención de violencia, comisiones de igualdad de género y leyes para la protección de los derechos de las mujeres y de los derechos humanos de las personas. La cultura patriarcal con sus prácticas instituidas y con las alianzas en otras dependencias, no da garantías o medidas cautelares a las víctimas, en una de las entrevistas que proporcione, señalaba: “si el estudiantado ve que le hacen esto a una profesora, cómo pueden denunciar un abuso que pueden sufrir o han sufrido.”

Inicié un procedimiento por hostigamiento laboral en el 2010 y fue hasta el 2016 que cesó la violencia institucional, no porque se haya emitido una sentencia a mi favor (ni siquiera una medida cautelar por parte de la Comisión Estatal de Derechos Humanos), sino por una afortunada coyuntura en el que se dio el cambio de titular de la Rectoría, aun así después viví resacas, el estigma ha estado presente durante cuatro años, se me llama “revoltosa, conflictiva, loca e incluso desadaptada”, en realidad he racionalizado y entendido que la condición social de la mujer en Chiapas, hace que esos adjetivos sean sinónimo de respeto, lamentablemente en una Institución Educativa, que actualmente cuenta con un protocolo de atención de violencia de género y participa de manera activa en diversas comisiones y llamados a no permitir ningún tipo de violencia a las mujeres, lamentablemente en la realidad no existen precedentes de sanciones, ni de acciones afirmativas que den cuenta de los avances en este rubro, al igual que en muchas instituciones más, la política y los documentos “normativos”, no rinden cuentas de los resultados obtenidos.

Definitivamente me he convertido en un “referente” aún no me queda claro si de supervivencia o de lucha en la Universidad. Las facturas que tuve que pagar (a pesar de ser la víctima), fueron altas en todos los sentidos, ya que nunca tuve reparación del daño y pagué asesoría jurídica a mis abogados/as durante el

proceso, no tuve suficiente producción en el rubro de la investigación y hace apenas un año me evalué como Perfil Deseable ante la Secretaría de Educación Pública, al final tuve que concluir mi Doctorado en otra Institución.

Creo que para hablar de igualdad de género aún hace falta mucha educación, que permita generar conciencia, que posibilite desmontar las estructuras patriarcales que normalizan la violencia hacia las mujeres, en el "eterno femenino". En la cultura institucional todavía hace falta mucho trabajo, esfuerzo y voluntad en los tomadores de decisiones que permitan el respeto al desarrollo en espacios igualitarios, hay mucho que transitar, y ese camino lo debe recorrer toda la comunidad universitaria funcionariado, profesorado, personal administrativo y estudiantado, de otra manera, seguimos con el riesgo de vivir procesos que simulan igualdad genérica y que en realidad son la expresión más contundente en el uso abusivo del poder, esta es una práctica cotidiana que sigue preservando esquemas de sometimiento.

Referencias

Blazquez, Norma. (2011). *El retorno de las brujas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bonder, Gloria. (2008). Juventud, género & TIC: imaginarios en la construcción de la sociedad de la información en América Latina. *Arbor*, *184*(733), 917-934.

Bourdieu, Pierre. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama (La domination masculine. París: Editions deu Seuil, 1998).

Buquet, Ana., et al. (2013). Intrusas en la Universidad. México UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género.

Butler, Judith. (1990). Problema de género, feminismo y subversión de la identidad. New York: Routledege.

Mingo, Araacelí. (2010). "Ojos que no ven … violencia escolar y género" Perfiles Educativos, Vol. XXXII, Núm. 130. México IISUE-UNAM.

Sánchez, Alma. (2007). Derechos Sexuales y Reproductivos en México: Feminismo y construcción de la ciudadanía para las mujeres.

Se anexan evidencias de medios de comunicación en torno al caso

http://www.areopago.mx/index.php/chiapas/3901-alumna-denuncian-hostigamiento-de-autoridades-de-universidad-de-chiapas

https://oyechiapas.com/estado/tuxtla-gutierrez/15233-rector-de-la-unicach-debe-ser-sancionado-dianne-padilla.html

https://www.chiapasencontacto.com/correo-politico-78/

http://trascenderonline.com.mx/premian-a-maestra-de-la-unicach-con-despido-denuncio-hostigamiento-laboral/

http://noticieroenredes.com.mx/archivos/689

https://www.facebook.com/vocesfeministas1/videos/194040434286102

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1500594163300614&id=273587709334605

https://felinodots.wordpress.com/2016/05/11/discriminacion-laboral-hacia-mujeres-dentro-de-las-instituciones-publicas/comment-page-1/?unapproved=2&moderation-hash=cf0599fc79913b0cf6faa4647edec147#comment-2

EJE TEMÁTICO 3

RETOS, RECONFIGURACIONES Y PRECARIZACIÓN LABORAL EN GENERACIONES DE CONSOLIDADAS Y JÓVENES

Presentación eje temático 3

Retos, reconfiguraciones y precarización laboral en generaciones de consolidadas y jóvenes

En el eje temático *Retos, reconfiguraciones y precarización laboral en generaciones de consolidadas y de jóvenes* se reflexionaron los diferentes niveles de precarización que vivimos las mujeres, en el mercado de trabajo de las académicas, en la labor académica-científica, en las condiciones de vida, además de los conflictos y tensiones que genera en la vida personal y laboral, y de la salud física y mental de las académicas. Las ponentes de este eje señalaron como las mujeres hemos tenido que enfrentar diversos retos y desafíos que configuran nuestras trayectorias.

En este sentido, Eugenia Martinez de Ita señaló que los pilares del modelo económico de México: la precarización y flexibilización del trabajo; el predominio de la lógica de mercado, así como el uso de conceptos como calidad, productividad, competitividad, en todos los ámbitos, incluyendo el académico-científico; contribuyen a un nivel de precarización, sobre todo las mujeres que nos vemos sujetas a muchos más elementos, internos dentro del ámbito educativo, así como externos que tienen que ver con la cultura del país, lo económico y, además con elementos institucionales de las Instituciones de Educación Superior. Entre los reportes de investigación y las experiencias compartidas en este eje se escucharon frases como*: "Tú no eres mujer, eres un hombre con falda"* y *"Tú no eres mujer, eres una física"*. Así pues, en las exposiciones se muestran diversas situaciones que viven las mujeres académicas-científicas consolidadas y jóvenes en las Instituciones de Educación Superior, junto con otras que tienen que ver específicamente con estos elementos que han sido conocidos como techo de cristal, suelo pegajoso, la maternidad y el trabajo que realizamos.

Este eje temático estuvo coordinado por María Luisa Urrea Zazueta y la relatoría a cargo de Silvia Evelyn Ward Bringas. El diálogo y las reflexiones tuvieron por objetivo conocer las desigualdades que determinan las condiciones de trabajo en académicas jóvenes y consolidadas. Con la participaron de nueve académicas de Instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales: la Universidad Nacional del Litorial de Argentina; la Universidad Autónoma de Sinaloa; la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se presentan seis ponencias en las líneas temáticas: Estrategias ante la precarización laboral, Reconfiguración de la labor académica-científica en las generaciones consolidadas y jóvenes y su precarización laboral, así como Valoración académica diferenciada hacia la investigación y la docencia.

Estrategias personales ante la precarización laboral

Se inicia la reflexión del eje con la línea temática estrategias personales ante la precarización laboral, con Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya y María Luisa Urrea Zazueta de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa e integrantes de la Red Citeg A.C., quienes presentaron el ***"Retos de académicas e investigadoras de la Universidad Autónoma de Sinaloa ante la precarización laboral y salarial"***, muestran que las académicas e investigadoras identifican un futuro difícil para el trabajo académico y de investigación, principalmente porque han hecho de este una combinación inseparable que les ofrece ingresos económicos, desarrollo, reconocimiento y satisfacción profesional.

Además, puntualizaron que el binomio docencia-investigación es un desafío y rompimiento con el sistema laboral patriarcal, puesto que su tránsito y producción científica, así como su consolidación está impregnada de relaciones de subordinación y condiciones de precariedad femenina. Las ponentes manifiestan que, las académicas por horas que se dedican a la investigación teniendo el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores han sorteado varios retos, primero el de habilitarse académicamente, y en esa habilitación académica han podido establecer redes de apoyo incluso en un nivel de empoderamiento. Un reto

que ellas todavía no pierden el objetivo, es el obtener una plaza de Tiempo Completo (TC). Más aun, enfatizaron que la situación cultural de la asignación de roles femeninos, de la desvalorización de esos roles femeninos, las ha llevado a estar en una dualidad de si les corresponde una cosa o no, pero ellas las han sorteado y las asumen. En la parte institucional, se dan cuenta que cuestiones administrativas e institucionales, esto que llamamos techo de cristal, les ha impedido avanzar.

Reconfiguración de la labor académica-científica en las generaciones consolidadas y jóvenes y su precarización laboral

Respecto a la Reconfiguración de la labor académica-científica en las generaciones consolidadas y jóvenes y su precarización laboral, Sacha Victoria Lione, estudiante de doctorado del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litorial de la Universidad Nacional del Litoral de Argentina, con su ponencia ***"Más trabajo, menos tiempo. Estudio exploratorio sobre el trabajo académico y la organización de la vida en tiempos de pandemia"***, advirtió la importancia de estudiar a las y los trabajadores, sus heterogeneidades, y el modo en el que ha impactado la pandemia en sus vidas cotidianas, pues las desigualdades persistentes se reestructuran en momentos de crisis: se reestructura el orden personal, familiar y laboral incrementando el tiempo dedicado tanto al trabajo remunerado como al no remunerado. En tiempos de pandemia mujeres y hombres nos enfrentamos a la situación de encierro, angustia, incertidumbre, problemas para conciliar el sueño, sobrecargas de tareas, presión para tener el mismo rendimiento que en condiciones "normales" y frustración por no poder lograrlo. Así pues, es importante reflexionar las desigualdades persistentes en estas circunstancias para la posterior elaboración de políticas públicas y acciones institucionales concretas.

De la Universidad Nacional Autónoma de México también participaron en el diálogo sobre la Reconfiguración de la labor académica-científica en las generaciones consolidadas y jóvenes y su precarización laboral, Alba Esperanza García López de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y María de Jesús Solís Solís de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, quienes presentaron su

estudio **"*Académicas consolidadas y jóvenes de la FES Zaragoza ante las exigencias de la profesión académica-científica: trayectorias, precarización y nuevos retos*"**, en el que muestran los recorridos de dos generaciones de académicas-científicas en una Institución de Educación Superior de México, analizan las diferencias y similitudes de sus trayectorias, las tensiones derivadas de la conciliación entre su vida laboral y privada, así como los nuevos retos que se dibujan en un entorno de logros e incertidumbres ante la reconfiguración de la profesión y sus lógicas de producción y evaluación de los desempeños. Entre los retos que vislumbran se mencionan: reconocer y superar la visión androcéntrica, sexista y rígida dominante en las reglas que regulan el trabajo académico-científico, su producción y compensaciones, así como impulsar programas de mentorías. Se advierten algunos factores socioculturales vinculados al género que repercuten en la productividad de las jóvenes académicas, para el caso de las mujeres se señalan como principales obstáculos la maternidad, el trabajo doméstico y la falta de oportunidades.

Valoración académica diferenciada hacia la investigación y la docencia

Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, en la línea temática Valoración académica diferenciada hacia la investigación y la docencia, presenta la ponencia **"*Trayectorias: de la docencia a la investigación*"**, la autora expone que, en la trayectoria académica de las mujeres, las diversas jornadas que realizan y las problemáticas que enfrentan en la docencia va conduciendo su rumbo profesional. En su propia experiencia y trayectoria académica se dio hacia la investigación, primero para intervenir y luego para visibilizar problemáticas en el terreno de las humanidades. Rosa Martha indica que aunque la docencia y la investigación son actividades aparentemente sencillas, de cumplir, ambas representan para las mujeres, inversiones enormes de tiempo y de responsabilidad pues solemos desempeñar distintos roles simultáneamente que implican esfuerzos agotadores; por su parte los hombres pueden dedicar todo su tiempo, incluso el laboral y familiar, a realizar estas actividades sin detrimento de su imagen o de su rol, pues su desempeño es el

correcto, por consecuencia lógica, obtendrán las recompensas esperadas. Además, señala que, desde las propias experiencias se advierte que es más difícil para las mujeres acceder a los puestos de dirección.

Por su parte Irma Mariana Gutiérrez Morales de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, en la línea temática Valoración académica diferenciada hacia la investigación y la docencia presenta su investigación sobre **"*Género y trabajo académico: invisibilización de condiciones socioculturales que inciden en la trayectoria y la productividad de las investigadoras"***. Afirma que, en el mundo académico, aún perviven condiciones socioculturales que mantienen a las mujeres en situación de desventaja y exclusión social, sobre todo si se considera que también las académicas siguen estando sometidas a la construcción simbólica del rol de la mujer y lo femenino, dando lugar a condiciones diferenciadas, que repercuten en la consolidación de su trayectoria académica y su productividad. La autora recupera algunos aspectos ligados a la condición de género de las académicas, entre ellos la maternidad y el trabajo doméstico, que podrían limitar su desempeño en la docencia o en la investigación. Presenta los resultados de una consulta realizada a jóvenes investigadores de la UNAM que indaga sobre su percepción con relación a la condición de género y su impacto en la trayectoria y productividad académicas, en los resultados describe algunos factores socioculturales vinculados al género que repercuten en la productividad de jóvenes académicas de la UNAM, para el caso de las mujeres señala como principales obstáculos la maternidad, el trabajo doméstico y la falta de oportunidades.

Finalmente, en esta misma línea temática Valoración académica diferenciada hacia la investigación y la docencia, Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez y Lydia Guadalupe Ojeda Esquerra del Centro de Políticas de Género para la igualdad entre hombres y mujeres de la Universidad Autónoma de Sinaloa presentan la ponencia ***"Construcción de liderazgos femeninos en las Instituciones de Educación Superior: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa".*** Las autoras señalaron que en el análisis del liderazgo de las académicas se observa las desigualdades que

están presentes en la institución, además revela las áreas de oportunidad para colocar en la agenda, estrategias y líneas de acción, que la Universidad Pública como IES está obligada a realizar para facilitar el liderazgo femenino. Cabe destacar, que pese a indudables avances normativos e institucionales para que haya más mujeres en la toma de decisiones, persisten factores estructurales que todavía impiden o limitan el pleno ejercicio de los derechos políticos de las mujeres y prevalece un contrato social y sexual que excluye a las mujeres de la toma de decisiones.

A manera de cierre

En la experiencia de las docentes-investigadoras, los retos ante discriminaciones y condiciones laborales, las fueron llevando a reconfigurar primero su profesión docente y luego la investigación. Así pues, las contribuciones de esta sección son una muestra de los retos y desafíos que han tenido que sortear académicas e investigadoras jóvenes y consolidadas de diversas Instituciones de Educación Superior del país.

Las estrategias ante la precarización laboral, la reconfiguración de la labor académica-científica en las generaciones consolidadas y jóvenes y su precarización laboral, así como la valoración académica diferenciada hacia la investigación y la docencia, que nos presentan las ponentes nos lleva pensar la importancia de los mecanismos de denuncia en unidades de género, y revisar la pertinencia de su diseño para que sean confiables. Que atiendan y prevengan tanto la discriminación como el hostigamiento.

Las reflexiones en este eje temático nos dejan una tarea importante: el planteamiento de dos o tres acciones, que se puedan impulsar de manera conjunta para ir avanzando en reconfigurar la situación actual.

19

Retos de académicas e investigadoras de la Universidad Autónoma de Sinaloa ante la precarización laboral y salarial

Teresita del niño Jesús Carrillo Montoya[57]

María Luisa Urrea Zazueta[58]

Resumen

La idea generalizada del trabajo se ha transformado radicalmente desde las últimas décadas del siglo XX, sucesos como la flexibilización del empleo en cuanto a tiempo y lugar, la demanda de habilidades tecnificadas, y la precarización permean todas las esferas del mundo laboral. El trabajo académico no está exento de dichos cambios. En las universidades públicas de México la precarización laboral es el resultado del abandono estructural resultando en la dilución de la fuerza sindical, en la fragmentación del profesorado y la precarización salarial. Si bien esta situación es generalizada, las circunstancias de las académicas implican asuntos de género pertinentes de ser estudiados.

La fragmentación de la estructura académica presenta diversas modalidades: profesoras e investigadoras de tiempo completo, contratación transitoria o temporal y de pago por hora (profesoras de asignatura). Estas formas heterogéneas de contratación han obedecido tanto a normatividades institucionales internas como a políticas educativas nacionales, la cuales han generado tensiones nada fáciles de superar. Las condiciones en las que se encuentran las profesoras de contrato por horas o contrato temporal, han propiciado que transiten por caminos diversos para la obtención de ingresos que les permita sortear las necesidades básicas.

Este estudio tiene como objetivo mostrar los retos que enfrentan las académicas de asignatura con reconocimiento del Sistema Nacional de

[57] Doctora en Educación. Profesora investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Integrante de la RED CITEG A.C., y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo: teresita.carrillo.montoya@gmail.com

[58] Doctora en Educación. Profesora investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Integrante de la RED CITEG A.C., y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo: marialuisauz@gmail.com

Investigadores que han consolidado una trayectoria como investigadoras para atenuar su situación de precarización laboral y salarial. Desde el enfoque subjetivo se analizaron las experiencias de seis académicas de asignatura adscritas a la Universidad Autónoma de Sinaloa. Entre los hallazgos se muestran las distintas características, que como mujeres adhieren a su trayectoria profesional –responsabilidades del hogar, cuidados de miembros de la familia, jefaturas femeninas, cónyuges, entre otras–. Principalmente se observa que su incursión en el ámbito de la investigación fue una estrategia para obtener retribuciones salariales, estímulos y reconocimiento, como compensación de su precaria realidad contractual.
Palabras clave: Precarización laboral y salarial, Trayectoria académica y de investigación, Estímulo económico.

Introducción

Desde la sociología del trabajo y de la economía feminista se aborda el problema de precarización laboral de las académicas que han intensificado sus tareas en la búsqueda de aminorar las repercusiones de la situación actual en el empleo académico. En la literatura se conceptualiza la precarización laboral como la desregulación del empleo, la intensificación y deterioro de las condiciones laborales, la extensión de las jornadas, el crecimiento de la desprotección social y la reducción de los salarios, además la afectación de la salud física y mental. Lo anterior como resultado de las transformaciones en el mundo del trabajo, producidas por los cambios estructurales económicos y políticos, los avances tecnológicos y los movimientos sociales y culturales, los cuales se justifican por las crisis en las últimas décadas del siglo XX y los procesos de globalización.

El mundo laboral universitario no se ha excluido de estos cambios, particularmente en México el estatus de los profesores y profesoras se ha fragmentado, propiciando desigualdades y rompimientos entre integrantes del gremio. Ejemplo de ello, es la existencia de grupos de académicos con altos salarios y acceso a apoyos económicos, y otros, sin estabilidad laboral, menores percepciones y excluidos de los beneficios contractuales, siendo presos de la

amenazante precarización laboral. En este marco, es relevante cuestionarse cuáles son los retos que enfrentan las académicas universitarias ante la precarización laboral, y de qué manera la incursión en la investigación es un suceso dual en sus trayectorias profesionales.

Con base en el supuesto de que, por un lado, consolidarse en la investigación como parte de su quehacer académico es un reto, ya que ese privilegio ha sido adjudicado a los hombres de ciencia; por otra parte, tal atrevimiento se vuelve una estrategia para sobre llevar la precariedad laboral existente en las universidades mexicanas. Esta investigación recupera las estrategias y retos de seis profesoras de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), que tienen una condición laboral precaria como profesoras de asignatura 30 horas base con la particularidad de ser integrantes del Sistema Nacional de Investigadores.

La precarización del empleo y el género

En México desde hace más de treinta años en el marco del neoliberalismo se han instrumentado políticas consistentes en la idea de contener los salarios, aumentar los precios de bienes y servicios públicos, privatización de empresas públicas, lo que ha mermado las condiciones laborales. Por lo tanto, para entender el fenómeno de la precarización laboral, es necesario destacar un elemento principal, la flexibilidad laboral caracterizada por la presencia de nuevas formas de contratación con menores prestaciones, pérdida de derechos laborales, inmersión en la política de la competitividad y eficiencia, salarios precarios, retracción y desaparición de la fuerza sindical. Esta realidad mantiene a las y los docentes en un mar de contratos temporales, intensificación del trabajo, y en la dinámica de la competitividad para mejorar sus ingresos económicos.

Blancas (2015) reconoce que desde el feminismo se ha redefinido la base subjetiva de la división sexual del trabajo, por ejemplo, la desvalorización del matrimonio y la valorización de las jefaturas femeninas o de madres solteras. Lo cual ha facilitado e impulsado la participación femenina en el trabajo productivo, al trascender la dependencia de la mujer hacia el hombre como proveedor. También

aclara que la división sexual del trabajo no es causa ni efecto de la precarización laboral, pero sí tiene una afectación en el mundo laboral para las mujeres.

Si bien, la incorporación femenina al empleo se ha incrementado en las últimas décadas, las condiciones en las que se ha dado son diferentes a las que tuvieron los hombres en otras épocas con regulaciones laborales, empleos estables, derechos amplios respaldados por organizaciones sindicales fuertes, y proyecciones de mejoras salariales. Mazzei (2011) explica que desde el siglo XIX la precarización fue inherente al trabajo remunerado al que se incorporaron las mujeres y los menores de edad, por ser una fuerza de trabajo poco valorada, lo que ha permitido la intensificación de la precarización para estos grupos de la población y el crecimiento en la tendencia para el caso de los hombres. Incluso, asegura que esta situación produce un estancamiento en el empleo masculino y quienes soportan la demanda del mercado laboral son las mujeres, al aceptar las condiciones de precariedad.

En este sentido Blancas (2015) aclara con base en los argumentos de Hirata (2000), que la inserción de las mujeres al mercado laboral es precaria, pero no por ello la precarización es femenina. Esto es, que se deben tener en cuenta los factores estructurales de regulación y de producción que provocan la precarización.

Carrasco (1992) enumera las condiciones en las que se incorporan las mujeres al mercado de trabajo a partir de responder a la imposición de las responsabilidades de aspectos familiares y del hogar, que limitan su participación, capacitación, posibilidades de movilidad y disposición de su tiempo para actividades productivas. Estas circunstancias son las que configuran la aceptación de trabajos precarios: a tiempo parcial, en su domicilio, temporales, por obra o comisión, ya que cubren sus necesidades de combinar el trabajo público con el privado.

La precarización del trabajo académico, un asunto de género

Analizar el fenómeno del trabajo en la actualidad, específicamente las condiciones laborales de las académicas universitarias, sin reconocer las desigualdades de

género, sería ingenuo, pues históricamente las universidades representaban un espacio restringido para las mujeres.

Sin embargo, esto se ha modificado, en la universidad también existe una subrepresentación de las mujeres en la incorporación, trayectoria y posicionamiento de los académicos, tanto en las actividades adjudicadas a lo femenino, como en las jerarquías de puestos, y las estrategias para obtener y consolidar reconocimientos y apoyos. (Ríos, Mandiola y Varas, 2017)

Estudios como el de Castillo (2017) en la Universidad Complutense de España, y el de Ríos et al. (2017) en universidades de Chile, identifican situaciones de la precarización del trabajo académico tales como: *a)* la individualización o autorregulación de la trayectoria académica; *b)* la flexibilidad del trabajo académico en cuanto a espacio y tiempo; *c)* la subvaloración y burocratización de las tareas, cuando adicionalmente a la docencia se le asignan tareas de gestión y administrativas como parte de su carga; *d)* la carrera de obstáculos que se vuelve la incursión al ámbito de la investigación al desarrollar proyectos sin apoyos, o proyectos propios de la institución educativa aun sin contar con una adscripción definitiva en ésta.

Al respecto, Berrios (2007) explica que la carga administrativa adicional es un camino que transitan las mujeres y las ubica en labores de poco prestigio dentro de la universidad. Asimismo, estas tareas interfieren en el desarrollo y reconocimiento de sus carreras, cuyo éxito se mide en función de la productividad en la investigación, priorizando ésta por encima de la enseñanza. La realidad que se presenta en las universidades, al ser analizada desde la perspectiva de género, para Ríos et al (2017) agravan las desventajas preexistentes entre profesores y profesoras, y con esto nos referimos a las tareas sustantivas que las académicas realizan –docencia, investigación y gestión–. Esto es, que la precarización es *generizada* debido a la flexibilización del trabajo.

Por lo tanto, los modos actuales de organización del trabajo académico bajo regímenes contractuales flexibles producen un colectivo laboral precarizado,

femenino y nómada que se vincula marginal y débilmente a las universidades (Berrios, 2007), lo que contribuye al mantenimiento del orden patriarcal otorgándoles a los académicos ventajas y oportunidades para la obtención de reconocimiento, acceso a espacios de control organizacional y, por ende, autoridad epistémica en sus disciplinas, así como mejores salarios y mayores apoyos para el ejercicio de su quehacer académico. (Connell, 2009)

La precarización laboral en la academia, según Castillo (2017), tienen como efecto el padecimiento de la incertidumbre en las nuevas generaciones de académicos y en la construcción de una débil o nula identidad con las universidades; lo más grave es que no se vislumbran propuestas de los organismos sindicales, tampoco políticas públicas inclinadas a resolver la situación de precarización del trabajo académico.

Estudio de las estrategias y retos de las académicas e investigadoras en situación de precariedad laboral. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Este trabajo es un abordaje inicial de una investigación que pretende visibilizar la situación de precarización en que se encuentra el trabajo académico de un amplio grupo de docentes que, como en todas las universidades públicas de México, en las últimas tres décadas se ha agudizado. Desde un enfoque cualitativo se hace un estudio de análisis del discurso a partir de entrevistas semiestructuradas a seis académicas que, además de la docencia, realizan investigación, son integrantes del SNI, y tienen un tipo de contratación como profesoras de asignatura de 30 horas base; es decir, no cuentan con una plaza o nombramiento de profesora investigadora de tiempo completo (PITC).

Se presentan hallazgos en cuatro aspectos principales: las condiciones laborales precarias, las afectaciones de la situación de precariedad, las estrategias que han desarrollado ante la precarización laboral, y los retos que han superado y las expectativas ante las condiciones actuales del trabajo académico en las universidades.

Precarización laboral y salarial una realidad de las académicas de la UAS

Las académicas de este estudio, tienen una edad de entre 32 y 48 años, una antigüedad laboral de entre 5 y 27 años en la UAS, y de uno a tres años en el SNI, tres de ellas son madres de familia. El salario mensual de este grupo de profesoras tiene una base de doce mil pesos, adicionalmente tienen un pago por antigüedad que oscila entre los 500 y 3000 pesos según su antigüedad, y al ser sindicalizadas tienen derecho a las prestaciones sociales contractuales vigentes en esta universidad.

La flexibilización del empleo como un fenómeno global, en este análisis se observa a partir de distintos elementos que revelan la precarización laboral. El principal es la falta de plazas de tiempo completo, o en muchos casos como lo declara una de las entrevistadas, la asignación de estas plazas por intereses particulares de funcionarios y autoridades universitarias:

> Los nombramientos de tiempo completo se asignan de forma discrecional, no hay un procedimiento que responda a criterios de antigüedad, atención a las necesidades de cada escuela o por el cumplimiento de algún nivel de habilitación académica o logros profesionales. (Entrevistada 6, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Alguna vez pensé que a través de la producción académica y el ingresar al SNI, obtendría mejores condiciones para acceder a un PTC. (Entrevistada 5, comunicación personal, septiembre 2020)

En el grupo de académicas se observa que independientemente de tener 5 años o 27 no han obtenido una asignación de este tipo de plazas de PITC. Explican que esta situación intensifica la precarización a través del tiempo debido a la devaluación salarial: "…veo muy difícil la posibilidad de tener tiempo completo, y eso se verá reflejado en mi salario por muchos años más." (Entrevistada 3, comunicación personal, septiembre 2020)

Además, los bajos salarios de las académicas por horas y la falta de plazas de tiempo completo, la extensa jornada de trabajo en la docencia por horas que implica trabajo extra no remunerado como lo es la planeación y preparación de las actividades, la revisión de trabajos, y asesorías, implica un esfuerzo mayor por parte de las docentes.

Afectaciones de la precarización salarial en el ejercicio del trabajo académico

Desarrollar el trabajo académico en circunstancias de precarización laboral impacta en la calidad de dicho trabajo, y solo realizar actividades de docencia impide mayores ingresos económicos. Por una parte, el cumplimiento de 30 horas-clase para mantener un salario precario, implica la atención de varios grupos, además de actividades extra aula:

> Resulta desgastante estar buscando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes…tengo que emplear horas extras y atender por correo, teléfono, mensajes. (Entrevistada 2, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> “Somos maestras de asignatura, pasamos la mayor parte del día frente a grupos y disponemos de poco tiempo para dedicarlo a la producción científica. (Entrevistada 4, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Mi carga laboral son precisamente las unidades didácticas de investigación, metodología y seminarios de tesis, así como proyectos de intervención comunitaria, las cuales requieren muchas horas extras de trabajo e implican cansancio y estrés. (Entrevistada 2, comunicación personal, septiembre 2020)

Por otra parte, sin ser atribución de las académicas con plaza por horas, han incursionado en actividades de investigación y gestión, teniendo que competir con los docentes de tiempo completo, quienes tienen su carga horaria distribuida para esas tareas:

> Además, ser profesora de asignatura y al no haber suficientes docentes con tiempo completo, tenemos que emplear más horas al trabajo, porque las actividades de investigación que realizo le sirven como indicadores a la institución, pero no nos ofrecen condiciones para hacerlo. (Entrevistada 2, comunicación personal, septiembre 2020)

Esta situación laboral precaria llega a afectar su desarrollo en el ámbito de la investigación, se vuelve una carrera de obstáculos:

> No tenemos acceso a los apoyos de la federación y de la institución por no ser PITC, lo que dificulta acudir a eventos académicos de divulgación, no podemos participar para el reconocimiento de perfil PRODEP u obtener becas al desempeño docente, ni financiamiento para investigaciones y publicaciones, tampoco podemos formar un cuerpo académico. (Entrevistada 6, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Pertenecer al SNI, no es garantía de nada, ni se reconoce institucionalmente. (Entrevistada 3, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> La asignación de apoyos financieros para producción científica y a la participación en congresos es limitada en las facultades. (Entrevistada 4, comunicación personal, septiembre 2020)

Afectación de la precarización salarial en el espacio familiar

El bienestar personal y familiar de las académicas se ve mermado cuando su principal ingreso es un salario precario y devaluado, principalmente a las mujeres que tienen dependientes o que comparten los gastos familiares con su pareja.

> No contar con una plaza de investigador de tiempo completo, genera inseguridad laboral y contar solo con un bajo sueldo. (Entrevistada 5, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Los sueldos que percibimos son muy bajos y apenas alcanzan para resolver las necesidades más elementales en el hogar. El estímulo del SNI lo considero como mi ingreso principal para poder subsistir de manera digna. (Entrevistada 6, comunicación personal, septiembre 2020)

> En mi caso apoyo de manera quincenal a mi mamá, esto hace que el recurso que percibo sea más limitado. En el terreno familiar hemos tenido que organizarnos mi esposo y yo para poder solventar los gastos en el hogar. (Entrevistada 4, comunicación personal, septiembre 2020)

Además, las académicas enfrentan otros problemas relacionados con sus ingresos que también repercuten en su bienestar personal al limitar el tiempo con su familia o el cuidado de su salud, debido a la realización de actividades extras que les generan otros ingresos:

> Lo familiar se afecta, por el tiempo invertido a la investigación; sin embargo, se trata de mantener un equilibrio. (Entrevistada 3, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Mantenerme en el SNI y poder contar con el estímulo económico, me lleva a estar pensando continuamente que tengo que producir para permanecer y que no tengo recursos o tiempo, hace que viva momentos de estrés. (Entrevistada 4, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> El factor más importante es el tiempo, muchas veces sacrificamos ese tiempo que pudiera emplearse en otras actividades con la familia o para el ocio y descanso. (Entrevistada 2, comunicación personal, septiembre 2020)

Estrategias de las académicas ante la situación de precariedad laboral y salarial

Como se ha establecido en otros estudios similares, la docencia ha tomado una característica errante ante la precarización salarial y laboral. Las académicas participantes en este estudio confirman como han constituido su estrategia de la siguiente manera:

> Dar cursos de posgrado en universidades públicas y privadas, hacer corrección y/o revisión de tesis, ha sido la principal estrategia para incrementar mis ingresos. (Entrevistada 1, comunicación personal, septiembre 2020)

> He tenido que buscar otras opciones de empleo como aceptar dar cursos en la modalidad semiescolarizada y a distancia, y así aumentar mis ingresos. (Entrevistada 2, comunicación personal, septiembre 2020)

Las académicas coinciden en que están dependiendo de una estrategia de actividades que no son propias de la modalidad de contratación que tienen con la universidad, ni con la investigación.

> Un grupo de académicos me motivaron a realizar estudios de posgrado e iniciar una trayectoria en la investigación, puede entender que era un espacio en el que podría consolidarme académica y económicamente. (Entrevistada 6, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Mi incorporación al SNI ha permitido que mi situación económica, en los últimos 3 años, me haya mantenido en una situación de confianza, porque el dinero del estímulo está destinado a ser parte de mi salario. (Entrevistada 1, comunicación personal, septiembre 2020)

Como se puede apreciar, en su experiencia, incursionar en una trayectoria de la investigación, un espacio que tradicionalmente ha sido privilegiado para los hombres, y tener algunos logros y reconocimientos, ha significado un triple triunfo. Primero, como académicas mujeres, por ser parte de un grupo en el que solo la tercera parte son mujeres[59]. Segundo, el lograr un nivel de reconocimiento que, en el caso de la gran mayoría del profesorado de tiempo completo no lo han obtenido. Y tercero, tener una retribución económica que su labor en la docencia no les otorga por la situación que se analiza en este estudio, la precarización laboral del mundo académico.

> Me he enfrentado a la discriminación de tipo laboral al interior de la institución porque soy una SNI que no tiene TC y al ser de asignatura o realizar actividades administrativas, pareciera que me coloca en una situación de nivel inferior, ante los que son SNI y son tiempos completos o tienen algún tipo de contrato por ser parte del programa de doctores jóvenes; incluso de

[59] Número de SNI por género: Femenino 114, Masculino 210, Total 324. UAS (2019)

> las propias mujeres. (Entrevistada 1, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> En la Facultad existe una desvalorización por parte de compañeras respecto al trabajo que realizamos. No todas las docentes están dispuestas a colaborar en la producción científica, lo que hace que solo unas pocas entremos a estos procesos y tengamos que invertir más recursos. Colaborar con grupos de investigación de otras universidades y afiliarnos a organismos de investigación para tener reconocimiento en el gremio. (Entrevistada 4, comunicación personal, septiembre 2020)

Una estrategia para las académicas ha sido el trabajo colaborativo y en redes, a través del cual se han podido fortalecer y mantenerse en los procesos de investigación y producción científica. Para esto en muchas ocasiones han sacrificado parte del estímulo que otorga el SNI:

> Muchas veces tengo que ahorrar para poder invertir después en las publicaciones y participación en congresos. (Entrevistada 3, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Hemos hecho trabajo colaborativo, donde las coordinadoras y autoras de los capítulos invertimos para la impresión de libros, colaborar con otras docentes para generar recursos y apoyos a los proyectos de investigación que realizamos. (Entrevistada 4, comunicación personal, septiembre 2020)

Retos de las académicas en situación de precariedad laboral para consolidarse como investigadoras

Este grupo de académicas enfrentaron el reto de habilitarse académicamente, como un objetivo en espera de una plaza de tiempo completo, realizaron estudios de posgrado, estancias posdoctorales, intercambios y movilidad en otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras. Si bien esto no rindió el fruto esperado, si lograron abrir las puertas al mundo de la investigación.

> Comencé a estudiar la maestría de viernes a domingo prácticamente todo el día, cumplía mi carga laboral de 30 horas semanales, muchas veces en dos

> turnos, cuando no contaba con mi nombramiento de base. (Entrevistada 2, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> Cuando contemplé los planes de estudiar un posgrado me parecía imposible costearlo con el sueldo de asignatura, me informé de los programas de PNPC y la beca CONACyT, fue de esa forma que pude concretar mis estudios y realizar dos estancias posdoctorales. (Entrevistada 6, comunicación personal, septiembre 2020)

Entre los diversos retos que las académicas visualizan para el futuro señalan el obtener una plaza de tiempo completo, no descartan esa posibilidad. También están conscientes de la crisis nacional que atraviesan las universidades públicas, reconocen que no se plantean políticas públicas que mejoren la situación de precarización.

> Bajo las condiciones de crisis de las universidades cada día se torna más difícil la obtención de una plaza de PTC. (Entrevistada 5, comunicación personal, septiembre 2020)
>
> La incertidumbre financiera que vive la universidad en estos momentos hace que tengamos miedo respecto al futuro, que nos preguntemos que nos espera como docentes investigadoras. (Entrevistada 4, comunicación personal, septiembre 2020)

Las entrevistadas tienen la certeza de que la única forma de continuar en el camino que ellas han construido para su desarrollo profesional, y como principal fuente de ingresos requieren seguir invirtiendo en sus proyectos de investigación y en eventos académicos, además de mantener la estrategia de trabajo colaborativo para la producción científica.

> Aún sin tener las condiciones para hacerlo me he esforzado por estar constantemente publicando, escribiendo, dirigiendo tesis de pregrado y grado, así mismo el interés de estarme actualizando mediante cursos, participación en congresos, conferencias que recibo e imparto también. (Entrevistada 2, comunicación personal, septiembre 2020)

> Seguiré destinando parte de mi sueldo a costear mis participaciones en eventos, cubrir algunos gastos de un proyecto, pagar por publicación de un capítulo de libro. (Entrevistada 1, comunicación personal, septiembre 2020)

Por otra parte, identifican situaciones culturales, familiares e institucionales que les harán difícil su trayectoria profesional, pero las asumen como retos futuros:

> Necesitamos superar obstáculos administrativos e institucionales, ya que estoy en una facultad donde la mayoría somos profesoras y buscamos romper el famoso techo de cristal. También debemos mantener el equilibrio entre lo familiar, personal, social, cultural, pues en la investigación se invierte tiempo que otros empleos no requieren y que es una satisfacción personal. (Entrevistada 3, comunicación personal, septiembre 2020)

El discurso de las académicas e investigadoras refleja las luchas inherentes a su condición de género, que van más allá de su formación académica, puesto que su incursión a la investigación científica ha sido cerrada por mucho tiempo para ellas, las desigualdades al interior de los espacios laborales y la situación de precarización laboral cumplen la función de una segunda cerradura para el ingreso a ese mundo.

Conclusiones

Las académicas e investigadoras identifican un futuro difícil para el trabajo académico y de investigación, principalmente porque han hecho de éste una combinación inseparable que les ofrece ingresos económicos, desarrollo, reconocimiento y satisfacción profesional. El binomio docencia e investigación es un desafío y rompimiento con el sistema laboral patriarcal, puesto que su tránsito y producción científica, así como su consolidación, está impregnada de relaciones de subordinación y condiciones de precariedad femenina.

A nivel estructural se ha llegado a un cambio tanto en la concepción del mundo del empleo como en las relaciones que a su interior se gestan, al mostrarse

la crisis de precarización del trabajo académico, y a nivel cultural al forjarse las luchas de las mujeres por incursionar, mantenerse y destacar en la ciencia.

Referencias

Blancas M., E. N. (2015). “Regulación y género en la precarización laboral. El caso de tres generaciones de mujeres y hombres trabajadores en la ciudad de Pachuca, 1965 – 2010”. En Granados Alcántar, José Aurelio, *Historias laborales de Pachuca. Pachuca de Soto (México).* México: UAEH.

Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad de la Educación*, 26, 39-53.

Carrasco, C. (1992). “El trabajo de las mujeres: producción y reproducción (algunas notas para su reconceptualización)”, en Cuadernos de Economía, número 57-58. Universidad de Barcelona.

Castillo, J. J. (2017). La precariedad del trabajo académico en la Universidad, *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, Nº 140, 75-84. Recuperado de: https://www.fuhem.es/papeles_articulo/la-precariedad-del-trabajo-academico-en-la-universidad/

Connell, R. (2009). *Género: en perspectiva mundial.* Cambridge, Reino Unido: Polity Press.

Mazzei N., C. (2011). La división social del trabajo y de la reproducción: una reflexión teórica, *Revista Herramienta*, número 10. Recuperado de: https://ssl.herramienta.com.ar/articulo.php?id=1603

Ríos G., N., Mandiola C., M., & Varas A., A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 16*(2), 114-124. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext

Universidad Autónoma de Sinaloa. (2019). Segundo informe de rectoría 2018-2019. Sinaloa, México: UAS. Recuperado de: http://sau.uas.edu.mx/pdf/2do_Informe_UAS_2018-2019.pdf

20

Más trabajo, menos tiempo. Estudio exploratorio sobre el trabajo académico y la organización de la vida en tiempos de pandemia

Sacha Victoria Lione[60]

Resumen

El COVID-19 y las medidas adoptadas por los gobiernos a fin de disminuir su propagación han impactado considerablemente en la vida cotidiana de las personas, convirtiéndose en un tema de interés social y científico. En el presente trabajo se comparten los resultados preliminares de un estudio exploratorio realizado durante el mes de julio de 2020 sobre las características que adquirieron el trabajo académico y la organización de la vida cotidiana durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio en el marco de la pandemia de COVID-19 (Fase 1 de aislamiento estricto) en el Centro Científico y Tecnológico de Santa Fe, Argentina (CCT-Santa Fe).

Para ello, se realizaron 119 encuestas cuantitativas con veintinueve preguntas cerradas y una abierta a investigadoras, investigadores, así como a becarias y becarios de CONICET con lugar de trabajo en el CCT-Santa Fe, mediante una muestra no aleatoria. La encuesta fue realizada a través de un formulario de google enviado por e-mail y se dividió en tres partes: la primera, sobre información personal, la segunda, sobre trabajo académico, así como trabajo doméstico y de cuidados y la última sobre el impacto de la fase 1 de aislamiento estricto en la organización de la vida cotidiana de las y los encuestados.

Como resultados preliminares del estudio, podemos decir que el aislamiento y el trabajo desde el hogar, implicaron una reconfiguración de la vida cotidiana de la mayoría de las y los encuestados y una profundización de las desigualdades persistentes. El aislamiento produjo una reestructuración del orden personal,

[60] Estudiante del Doctorado en Estudios Sociales del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral de la Universidad Nacional del Litoral de Argentina, becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Correo electrónico: sacha.lione@gmail.com

familiar y laboral incrementando el tiempo dedicado al trabajo doméstico, de cuidados y al trabajo docente. A la par, la angustia, incertidumbre, problemas para conciliar el sueño, sobrecargas de tareas, presión para tener el mismo rendimiento que en condiciones “normales” y frustración por no poder lograrlo, fueron algunas de las respuestas de las y los investigadores sobre el impacto de la pandemia en sus vidas cotidianas.

Quienes tienen hijas e hijos en edad escolar, debieron dedicarles mucho tiempo a las actividades escolares a la par que intentaban mantener el rendimiento en el trabajo académico, lo que quitó tiempo de descanso. Si bien antes del aislamiento la mayoría de las personas encuestadas compartían el cuidado de sus hijas e hijos con instituciones educativas, deportivas, trabajadoras remuneradas y familiares, no debemos suponer que no había conflictos ni negociaciones permanentes en el marco de las relaciones de género. Sin embargo, en el contexto de aislamiento donde el trabajo remunerado y de cuidados no remunerado comparten también espacio físico, las tensiones aumentaron.

A ello se suma que las horas del trabajo docente se incrementaron con las clases virtuales y la preparación de las mismas que requieren mucho más tiempo de planificación. La reestructuración de las clases, las largas horas frente a las computadoras y la cantidad de tiempo dedicado al trabajo remunerado, ahora desde el hogar, refuerzan la imagen preexistente de las personas que hacen investigación como trabajadoras a tiempo completo.

Palabras clave: COVID-19, Trabajo académico, Trabajo doméstico y de cuidados, Ciencia.

Introducción

El presente escrito constituye un informe preliminar de los resultados del estudio exploratorio realizado durante el mes de julio de 2020 a fin de indagar las características que adquirieron el trabajo académico y la organización de la vida cotidiana durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio en el marco de la pandemia de COVID-19 (Fase 1 de aislamiento estricto) en el Centro Científico y

Tecnológico-Santa Fe, Argentina. El interés por las desigualdades persistentes en el campo científico y su articulación con el espacio doméstico y de cuidados no remunerado constituye uno de los ejes de indagación de un proyecto de investigación de más largo alcance -la tesis doctoral-. Sin embargo, pretendemos compartir algunos resultados de una encuesta realizada a fin de atender al modo en que, en un contexto de excepción, donde el Estado dispone que las personas se encuentren aisladas al interior de sus unidades familiares, las y los investigadores han reorganizado su vida cotidiana, tanto en lo que respecta al trabajo remunerado como al no remunerado, cobrando trascendencia la articulación entre ellos.

El COVID-19 y las medidas adoptadas por los gobiernos a fin de disminuir su propagación han impactado considerablemente en la vida cotidiana de las personas, convirtiéndose en un tema de interés social y científico. A nivel nacional, el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, ha considerado las complicaciones en la gestión de cuidados al interior de los hogares que traen aparejadas la suspensión de clases presenciales y las medidas de aislamiento, profundizando la desigual distribución preexistente (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, 2020), también documentadas por el estudio sobre el impacto de la pandemia en familias con menores en el hogar realizado por UNICEF (2020).

Por su parte, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en conjunto con CONICET y la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación han creado la Unidad Coronavirus con el fin de coordinar las capacidades del sistema científico y tecnológico nacional que puedan ser requeridas para realizar tareas de diagnóstico e investigación sobre COVID-19. En este marco, se ha realizado un estudio diagnóstico sobre los impactos del COVID-19 en mujeres y disidencias en situación de vulnerabilidad en términos de desigualdad socioeconómica, sanitaria, ambiental, de género y étnico-racial (Bidaseca et. al., 2020), en el que se precisa que la emergencia sanitaria no afecta de igual manera a todas las personas y que las desigualdades

históricas se sostienen y profundizan en este contexto generando un impacto diferenciado que debe ser atendido por el Estado.

En lo que respeta específicamente al campo científico, además de notas periodistas y de opinión sobre las desigualdades de género en el campo científico en el contexto de pandemia, podemos mencionar el Informe Técnico “Contexto y perspectiva laboral en emergencia COVID-19” realizado por el CCT-Patagonia Norte del CONICET. Este informe aporta un panorama sobre las situaciones, experiencias y perspectivas expresadas por agentes del sistema científico-tecnológico de dicha región en contexto de aislamiento por pandemia. (Assef, et al, 2020)

A partir de estos antecedentes y poniendo nuestro eje de indagación en el campo científico, hemos realizado una encuesta cuantitativa con 29 preguntas cerradas y una abierta a investigadoras, investigadores, becarias y becarios con lugar de trabajo en el Centro Científico y Tecnológico de Santa Fe (CCT-Santa Fe) durante el mes de julio de 2020, con una muestra no aleatoria. Según la información recolectada por la Oficina de Información Estratégica en Recursos Humanos de CONICET, el CCT Santa Fe cuenta con un total de 556 investigadores y 494 becarios. Respondieron la encuesta 119 personas: setenta y cinco mujeres, cuarenta y dos varones y dos personas que no se identifican como mujeres ni como varones. A su vez, de acuerdo a las áreas de conocimiento de pertenencia de las y los entrevistados, el 36% pertenece a Ciencias Agrarias, Ingeniería y de Materiales; el 18% a Ciencias Biológicas y de la Salud; el 25% a Ciencias Exactas y Naturales y el 21% a Ciencias Sociales y Humanidades. La encuesta se dividió en tres partes: la primera parte sobre información personal, la segunda sobre trabajo académico y trabajo doméstico y de cuidados y la última sobre el impacto de la fase 1 de aislamiento estricto en la organización de la vida cotidiana de las y los encuestados.

Al enfocarnos en observar el campo científico desde una mirada de género, prestando particular atención a su articulación con el espacio doméstico y de cuidados no remunerado, la encuesta se apoya en los aportes de los estudios

sociales de la ciencia y las indagaciones sociológicas sobre la articulación entre la vida laboral y familiar desde una perspectiva de género. En particular en aquellos que sostienen que el trabajo remunerado y el trabajo no remunerado realizado al interior de los hogares se encuentran altamente integrados constituyendo dos dimensiones de un único proceso. (Carrasco, 2011)

Utilizamos el término articulación y no conciliación a fin de dar cuenta que la relación entre el trabajo remunerado y la familia no se encuentra exenta de conflictos y negociaciones permanentes en el marco de las relaciones de género (Faur, 2014; Wainerman, 2005; Pautassi, 2007). Por otra parte, se toman en consideración los estudios sociales de la ciencia que trabajan sobre las desigualdades de género al interior del campo científico. (Etzkowitz et al, 2000; González y Pérez Sedeño, 2002; Blazquez y Flores ed, 2005; Maffía, 2008; Estébanez, 2009, 2012; Vessuri y Canino, 2017)

De este modo, la posición epistemológica del estudio entiende que las desigualdades sociales generan diferencias que interactúan y en general refuerzan las distinciones de género incorporadas en el mundo del trabajo en general (Tilly, 2000) y en el trabajo científico en particular[61].

Población y desagregación de la muestra por género, edades y cantidad de hijas(os)

La encuesta fue realizada a 119 personas que realizan investigación científica en el Centro Científico y Tecnológico (CCT)-Santa Fe. Setenta y cinco (75) a mujeres, cuarenta y dos (42) a varones y dos (2) a personas que no se identifican ni como mujeres ni como varones, pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento: 36% a Ciencias Agrarias, Ingeniería y de Materiales; 18% a Ciencias Biológicas y de la Salud; 25% a Ciencias Exactas y Naturales y 21% a Ciencias Sociales y

[61] Una muestra clara de la centralidad que han ganado estos enfoques en los últimos tiempos es el reciente Informe realizado por la Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género, titulado Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Interno Bruto, donde se realiza una estimación del aporte del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al sistema productivo y su evolución en el contexto de la pandemia actual.

Humanidades. La edad promedio de las mujeres y varones entrevistados (43 años) fue mayor que la de las personas que no se identifican como mujeres ni como varones (30 años).

De las personas entrevistadas, el 71% vive en pareja y el promedio de integrantes del hogar es de 3 personas. Entre quienes no viven en pareja (29%), el 60% vive solo y el 38% en hogares de dos o tres integrantes. El 54% de las y los encuestados tiene hijas e hijos, siendo dos (2) el promedio de la cantidad de hijas e hijos, de cuales: el 36% tiene hijas e hijos menores de 5 años, el 30% de 6 a 12 años, el 11% de 13 a 16 años y el 23% mayores de 16 años. A su vez hay una marcada diferencia del género entre las personas que no tienen hijas e hijos: mientras que solo el 8% de los varones encuestados no tiene hijas e hijos, las mujeres sin hijas e hijos representan el 36% de las personas encuestadas. Por otra parte, solo el 7% de las personas encuestadas dijo tener otro familiar viviendo actualmente en su hogar por la situación de pandemia mientras que el 93% restante respondió negativamente.

Trabajo académico durante el aislamiento estricto

Antes del aislamiento social, preventivo y obligatorio, el 73 % de los encuestados realizaban la mayor parte del trabajo académico en los Institutos de doble dependencia CONICET/Universidad, el 12% lo realizaba en su casa, el 7.5 lo hacía en la Universidad y el restante 7.5% en otros organismos científico tecnológicos públicos. Es decir, el 88% de las personas encuestadas realizaban la mayor parte del trabajo remunerado fuera de su hogar, por lo que la pandemia ha impactado en la organización de su vida cotidiana significativamente.

En este sentido, el 36% de las y los encuestados manifiesta que no puede realizar el mismo trabajo en su casa que el que realizaba en la Universidad o el Instituto, el 49% que puede realizar el mismo trabajo, pero menos, no habiendo grandes diferencias entre las áreas del conocimiento. Solo el 23% sostuvo poder realizar el mismo trabajo y allí encontramos considerables diferencias entre las grandes áreas de conocimiento: del total de encuestadas y encuestados

perteneciente al área de Ciencias Sociales y Humanidades el 31% sostuvo poder realizar completamente el mismo trabajo en sus casas; el 30% de Ciencias Agrarias, Ingeniería y de Materiales; el 17% Ciencias Exactas y Naturales, y sólo el 5 % de quienes pertenecen al área de Ciencias Biológicas y de la Salud.

La complejidad de investigar desde sus hogares se ve en aumento para aquellas personas que también se dedican a realizar tareas docentes, que en nuestro caso representan el 90% de las personas encuestadas, entre las cuales el 74% dio clases en el primer cuatrimestre. De las personas que dictaron clases virtuales en el transcurso del aislamiento, el 78% dijo dedicarle más horas al trabajo docente, el 8% menos horas y el 14 % que no notó cambios respecto al tiempo dedicado al trabajo de docencia. Sin embargo, entre estas últimas si bien no hay diferencias de género, hay claras diferencias entre quienes tienen hijas e hijos y quienes no lo tienen. Mientras que las personas que no tienen hijas e hijos dicen aprovechar más el tiempo en sus casas ya que no tienen “tiempo muerto”, las que tienen realizan la mayor cantidad de trabajo cuando “todos duermen”.

De este modo, el 63% de las personas dijeron realizar menos horas de trabajo de investigación en este contexto, 23% más trabajo de investigación y 14% que no hay cambios. Del total de mujeres el 9% sostuvo esto último, mientras que el porcentaje de varones para quienes no hubo cambios en la cantidad de tiempo dedicado al trabajo de investigación es de 20%. Entre quienes dicen haberle dedicado más tiempo al trabajo de investigación, si bien no hay diferencias de género, es representativo el estar o no a cargo de cuidados: el 81% de los mismos no tiene hijas e hijos, mientras que el 15% que tiene hijas e hijos realiza trabajo de investigación mientras todos duermen y el porcentaje restante corresponde a varones que sostienen poder hacerlo en cualquier momento del día, y su pareja es la responsable del cuidado de sus hijas e hijos, aunque en el actual contexto se encarguen más que antes.

Respecto a la concentración en el trabajo académico, el 70% de las mujeres, el 60% de los varones y la totalidad personas que no se identifican como mujeres ni como varones entrevistadas respondieron que es peor que antes. Entre los varones, 23% sostuvo que no hay cambios mientras que el porcentaje de mujeres que no notaron cambios es del 5%. Por su parte para el 25% de mujeres y el 17% de varones que sostuvieron que la concentración en el trabajo académico es mejor que antes, el 74% no tiene responsabilidades de cuidado de infantes o adultos mayores. Por su parte, en cuanto a la calidad del trabajo científico, el 42% respondió que es peor que antes y el 41% que no hay diferencias y solo el 15% de las personas encuestadas sostuvo que es mejor. Estos porcentajes aumentan respecto a la productividad en el trabajo académico, donde el 63% de mujeres, el 64% de varones y las dos personas que no se identifican ni como mujeres ni como varones encuestadas sostuvieron que es peor que antes; el 26% de varones sostuvo que no hay diferencia frente al 12% de mujeres (más del 90% de unos y otras dispone de un espacio privado para trabajar y puede hacerlo en cualquier momento del día). Estos números se invierten si consideramos para quienes es mejor que antes: 23% de mujeres y 12% de varones, entre las cuales más del 80% tiene un espacio privado en sus hogares donde trabajar. A su vez, para el 76% de las personas entrevistas, el contacto con colegas ha empeorado al igual que el contacto con tesistas, becarios y directores (66%).

A su vez, el 69% de las personas encuestadas dieron cuenta que el contacto con familiares es peor que antes y el 82% que también el contacto con amigos empeoró durante el aislamiento. En este contexto, más del 50% de las personas encuestadas sostienen que el tiempo de descanso es peor que antes (53% de las mujeres, 48% de los varones encuestados y las dos personas que no se identifican ni como mujeres ni como varones, respectivamente), a la par, el 36% de los varones encuestados respondieron que no hay diferencias en el tiempo de descanso, porcentaje que disminuye si consideramos a las mujeres encuestadas, para quienes sólo el 13% dijo no haber diferencias en el tiempo de descanso durante en aislamiento obligatorio.

Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado

En el contexto de aislamiento estricto no solo ha cambiado la organización del trabajo de investigación y aumentaron las horas de trabajo docente, sino que también ha implicado una re-organización del trabajo doméstico y de cuidados, en especial en aquellas personas con infantes y personas adultas a cargo. Del total de personas encuestadas, el 41% sostuvo que cambió el reparto de las tareas domésticas y de cuidados y se encargan más que antes, este porcentaje aumenta si consideramos a las mujeres, quienes el 48% de las encuestadas dijo que se encarga más que antes, mientras que el 33% de los varones sostuvo que el reparto continúa en igualdad como antes. Por su parte, en igual proporción mujeres y varones dijeron que todos los adultos del hogar debieron ocuparse más que antes (5%), mientras que sólo fueron mujeres quienes dieron cuenta de que el reparto de las tareas domésticas y de cuidados continuó siendo tan desigual como antes en el marco del aislamiento obligatorio (11%).

Respecto a las compras del hogar no se observaron cambios significativos durante el contexto de aislamiento: el 52% de los varones encuestados dijeron encargarse de las compras del hogar antes del aislamiento y el 57% dijo hacerlo durante el aislamiento, mientras que quienes se turnan con otros miembros del hogar para realizarla presenta porcentajes similares. Por su parte, el porcentaje de las mujeres encuestadas que dijeron realizar las compras del hogar antes del aislamiento (36%) disminuye sensiblemente durante el aislamiento (33%). En situaciones de “normalidad”, el 45% de las mujeres y el 43% de varones dijo turnarse o realizarlas junto a sus parejas.

Se encuentran cambios importantes en la limpieza del hogar. Ello puede estar vinculado a que en el 40% de los hogares de las personas encuestadas, la limpieza del hogar la realiza una trabajadora doméstica remunerada y es considerable el aumento de las mujeres a cargo de este trabajo, aunque en forma no remunerado en el contexto de aislamiento: el 49% de las mujeres encuestadas dijeron ser ellas las encargadas de la limpieza del hogar durante el aislamiento, mientras que antes del aislamiento las que se encargaban de ello representan el

22%. Si bien es cierto también aumenta el porcentaje de varones encargados de la limpieza del hogar durante el aislamiento, este aumento es significativamente menor que el de las mujeres (7%). Asimismo, aumenta la cantidad de personas que en el contexto de aislamiento se dividen con las personas con las que conviven: 47% mujeres y 36% de varones sostuvo esto, mientras que antes ese porcentaje representaba solo el 16%. También es de destacar que el 24% de varones dijo que en el contexto de aislamiento es su pareja quien se encarga de la limpieza del hogar mientras que en las mujeres encuestadas este porcentaje es sólo del 1%.

A su vez, en referencia a las tareas de cuidado de hijas e hijos, más del 80% de las personas encuestadas dijo que antes del aislamiento, durante las horas de trabajo, el cuidado las y los hijos mayormente se encontraba a cargo de instituciones educativas, deportivas, recreativas, niñeras, u otros familiares, pero en el contexto de aislamiento estricto necesariamente aumentaron las horas de cuidado de las y los menores del hogar. En este sentido, el 62% de las mujeres encuestadas con hijas e hijos, dijo dedicarle bastante más tiempo que antes a hacer la tarea escolar y/o jugar con sus hijas e hijos. Este porcentaje disminuye en los varones quienes el 33% dijo dedicarle bastante más tiempo que antes a dichas actividades mientras que el 52.3% sostuvo dedicarle solo un poco más de tiempo que antes. A su vez, solo varones (10% de encuestados con hijas e hijos) dijeron dedicarle menos tiempos que antes o no dedicarle tiempo a realizar dichas actividades con sus hijas e hijos.

Si bien el 81% de las personas encuestadas tienen una computadora propia y el 60% disponen de un lugar privado para trabajar, el 55% de las personas encuestadas dio cuenta de que puede trabajar mejor cuando los otros integrantes del hogar se encuentran durmiendo o cuando otra persona del hogar puede encargarse del cuidado de los menores y de las personas mayores del hogar. Por otra parte, si bien el 45% dijo poder trabajar en cualquier momento del día, el 37% de las mujeres sostuvo esto, mientras que el 57% de varones encuestados dijo poder trabajar en cualquier momento del día. De las personas encuestadas con hijas e hijos, el 83% expresó no poder trabajar en cualquier momento del día y entre

quienes afirmaron poder hacerlo (17%) hay claras diferencias: del total de las mujeres encuestadas con hijas e hijos sólo el 12% puede trabajar en cualquier momento del día, mientras que este porcentaje aumenta si consideramos a los varones con hijas e hijos ya que el 30% sostuvo poder hacerlo en cualquier momento del día.

Conclusiones

Si bien el presente escrito constituye un informe preliminar y comprendemos las limitaciones de las encuestas realizadas a través de plataformas virtuales, consideramos importante realizar este relevamiento debido a la escasez de datos producidos sobre el trabajo académico y la organización de la vida en un contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Entendemos que las desigualdades persistentes se reestructuran en momentos de crisis. Si bien nuestras encuestadas y encuestados pertenecen a un grupo ocupacional con ingresos fijos, con características diferentes a las de otros sectores socio-ocupacionales del país[62], no por ello ciertas condiciones laborales dejan de producir malestares diversos, vinculados a la sobrecarga del trabajo remunerado y del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en las condiciones mencionadas.

La situación de encierro, angustia, incertidumbre, problemas para conciliar el sueño, sobrecargas de tareas, presión para tener el mismo rendimiento que en condiciones “normales” y frustración por no poder lograrlo, fueron algunas de las respuestas de las y los investigadores sobre el impacto de la pandemia en sus vidas cotidianas. El trabajo desde el hogar, a su vez, influyó en la vida cotidiana de la mayoría de las y los encuestados e implicó una profundización de las desigualdades persistentes.

[62] Es de destacar la lucha actual de las y los investigadores del organismo ante el deterioro salarial y el pedido de recomposición salarial. En las mismas, muchos de ellas y ellos dan cuenta de las dificultades para llegar a fin de mes y el endeudamiento de sus economías familiares.

A ello se suma que las horas de trabajo docente aumentaron con las clases virtuales y la preparación de las mismas requieren de mucho más tiempo de planificación. La reestructuración de las clases y las largas horas frente a las computadoras refuerzan la imagen preexistente de las personas que hacen investigación como trabajadoras a tiempo completo.

De este modo, el aislamiento produjo una reestructuración del orden personal, familiar y laboral incrementando el tiempo dedicado tanto al trabajo remunerado como al trabajo no remunerado. Quienes tienen hijas e hijos en edad escolar, debieron dedicarles mucho tiempo a las actividades escolares a la par que intentaban mantener el rendimiento en el trabajo remunerado, lo que quitó tiempo de descanso y, en palabras de una de las encuestadas, “rápidamente se tornó insostenible.”

Si bien antes del aislamiento la mayoría de las personas encuestadas compartían el cuidado de sus hijas e hijos con instituciones educativas, deportivas, trabajadoras remuneradas y familiares, no debemos suponer que no había conflictos ni negociaciones permanentes en el marco de las relaciones de género (Faur, 2014). Sin embargo, en el contexto de aislamiento donde el trabajo remunerado y de cuidados no remunerado comparten también espacio físico, las tensiones aumentaron.

De este modo, las desigualdades de género incorporadas en el mundo del trabajo (Tilly, 2000) se refuerzan y agudizan en un contexto de pandemia como el actual. Por ello, estudiar las y los trabajadores, sus heterogeneidades, y el modo en que ha impactado la pandemia en sus vidas cotidianas resulta de suma importancia para la posterior elaboración de políticas públicas y acciones institucionales concretas.

Referencias

Assef, Y.; Martiarena, M.L; Parente, J.; Pérez, S.; Tozzini, A.; & Scheuer, N. (2020). Contexto y perspectiva laboral en emergencia COVID-19 CONICET CCT-Patagonia Norte. Disponible en: https://patagonianorte.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/79/2020/07/INFORME-ENCUESTA-PARTE-I-20-7-20.pdf?fbclid=IwAR30R2zIDLm68IpVXDF7DuLwoK7nrx9oFQCpu8mNCKM5CIYSHGw2fij_Q6Q

Bidaseca, K., Aragão Guimarães Costa, M., Brighenti, M.; & Ruggero, S. (2020). Diagnóstico de la situación de las mujeres rurales y urbanas, y disidencias en el contexto de COVID-19. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_ejecutivo_mujeres_y_covid_-_mincyt-conicet_-_mingen.pdf

Blazquez Graf, Norma., & Flores, J. (comp.) (2005). Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica. México, D.F: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cabral, Mauro. (2009). Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano. Córdoba: Anarrés Editorial.

Carrasco, Cristina. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. Revista de Economía Crítica, 11, 205-225.

Estébanez, María Elina. (2009). Participación de la Mujer en el Sistema Argentino de Ciencia y Tecnología, en Informe PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD/ARGENTINA-Innovación Productiva en Argentina.

Estébanez, María Elina. (2012). La participación de la mujer en el sistema de ciencia y tecnología argentina. Buenos Aires: Documento de trabajo Centro Redes.

Etzkowitz, H., Kemelgor, C.; & Uzzi, B. (2000). Athena Unbound. The advancement of women in science and technology. Cambridge University Press: Universidad de Cambridge.

Faur, Eleonor. (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

González García, M.; & Pérez Sedeño, E. (2002). “Ciencia, Tecnología y Género”. En: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, N° 2/ enero-abril.

Maffía, D. (2008). Carrera de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología. La Habana.

Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2020). Medidas en materia de género y diversidad en el marco de la emergencia sanitaria. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/generos/medidas-en-materia-degenero-y-diversidad-en-el-marcode-la-emergencia-sanitaria

Pautassi, Laura. (2007). ¡Cuánto trabajo mujer! El género y las relaciones laborales. Buenos Aires: Ed. Capital Intelectual.

Pérez, Moira. (2014). Aportes queer para la representación del pasado. Aspectos políticos, epistemológicos y estéticos-formales. Tesis de Doctorado en Filosofía. Universidad de Buenos Aires.

Tilly, Ch. [1998] (2000). La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial.

UNICEF. (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf

Vessuri, H.; & Canino, M. V. (comp.) (2017). La otra: el mismo. Mujeres en la ciencia y la tecnología en Venezuela. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Wainerman, Catalina. (2005). La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada? Buenos Aires: Lumiere.

21

Académicas consolidadas y jóvenes de la FES Zaragoza ante las exigencias de la profesión académico-científica: trayectorias, precarización y nuevos retos[63]

Alba Esperanza García López[64]
María de Jesús Solís Solís[65]

Resumen

En este trabajo damos cuenta de los recorridos de dos generaciones de académicas-científicas de la FES Zaragoza, que nos permite comprender las diferencias y similitudes de sus trayectorias, las tensiones derivadas de la conciliación entre su vida laboral y privada, así como los nuevos retos que se dibujan en un entorno de logros e incertidumbres ante la reconfiguración de la profesión y sus lógicas de producción y evaluación de los desempeños.

Palabras clave: Profesión académica, Trayectoria, Académicas consolidadas, Académicas jóvenes, Políticas de evaluación.

Introducción

Este reporte deriva de los avances del proyecto de investigación, Profesión e itinerarios académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza y Cuautitlán; y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma. Vigencia 2019-2021, (PAPIIT IN404319); en ella, damos cuenta de los avatares en los recorridos de dos generaciones de académicas-científicas de la FES Zaragoza, que nos permiten comprender no solo las diferencias y similitudes entre sus trayectorias académicas, sino además, las tensiones derivadas de la conciliación entre su vida laboral y privada, ante las exigencias impuestas por las

[63] Este trabajo deriva del proyecto de Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM (PAPIIT IN404319)
[64] Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: aegl2001@yahoo.com
[65] Maestra en Educación superior. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: marisolis65@gmail.com

políticas de evaluación y estímulo a la productividad académico científica, las cuales, paradójicamente, representaron un dinamizador de la vida académica y de impulso a la investigación en las instituciones de educación superior, a la vez que, un generador de tensiones en la vida de las y los sujetos, ante exigencias cada vez mayores para lograr el reconocimiento y prestigio académico exigido, así como, sostener las gratificaciones monetarias que esto conllevan, a partir del cumplimiento de los criterios de productividad definidos por las instancias evaluadoras.

Para ilustrar este planteamiento, retomamos los testimonios de cuatro académicas de la FES Zaragoza, unidad multidisciplinaria de la UNAM que alberga carreras profesionales de las áreas de ciencias biológicas, química y de la salud, tradicionalmente asociadas con los varones, pero que actualmente, más mujeres incursionan en ellas.

La trayectoria de vida

El concepto trayectoria de vida se entiende como los procesos de transición de vida y los sucesos de tipo social e individual que son significativos para poder construir la identidad personal. En el curso de estos procesos se adquieren habilidades nuevas, se modifica la auto representación, hay cambios en la manera de relacionarse con el ámbito más significativo, así como nuevas formas de posicionarse ante el orden social en el que se está inmerso (Sepúlveda, 2010). En este sentido se coincide con las observaciones de Bourdieu respecto a la trayectoria cuando señala que:

> Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 1977, p. 82)

Bajo esta lógica la trayectoria de vida de estas académicas se comprende a la luz de su historia individual como producto de su relación e inserción en una

estructura social. Al estudiar la trayectoria de vida de una persona se tiene una oportunidad para obtener datos biográficos que posibilitan contextualizar la vida de la persona; es decir, poder ligar las cuestiones individuales con las estructuras del ambiente en el que ha vivido.

El relato de la trayectoria de vida se convierte así, en la "columna vertebral" que se tiene para entender los sucesos de la persona, así como los propios actos que ha realizado. Además, estos no pueden asemejarse a una línea recta ni a una curva, por lo que el término adecuado para llamarlo es trayectoria. (Bertaux 1986, citado en Lera, Genolet, Rocha, Schoenfeld, y Bolcatto, 2007)

En ese mismo sentido Boltanski y Chiapello (2002) coinciden en el carácter mutante de las trayectorias de las personas, las cuales responden a los múltiples cambios geográficos, políticos y profesionales. En el análisis de las trayectorias interesa identificar las transiciones específicas que han ocurrido en la vida de las personas y que han tenido un impacto directo con el problema a investigar, dando importancia a aquellos pasajes de un espacio de socialización a otro.

En este tenor, en el marco de los avances de la investigación que desarrollamos, retomamos algunos momentos de la trayectoria académica de las académicas consolidadas y jóvenes quienes, a través de una entrevista semiestructurada, nos dan cuenta de sus recorridos académicos, de los momentos en que inician su labor, de sus motivaciones, así como de las tensiones entre su vida laboral y personal ante los efectos de las políticas institucionales y nacionales.

¿Quiénes son nuestras académicas?

Cabe indicar que, bajo la noción de académicas consolidadas nombramos a las profesoras investigadoras que se distinguen por tener una amplia trayectoria académica, ocupar las categorías y/o niveles más altos de sus instituciones y que han logrado los estándares de productividad y reconocimiento que en el marco de las políticas institucionales y nacionales se demandan; mientras que, las académicas jóvenes, se distinguen por su reciente incorporación al trabajo

académico en alguna institución de educación superior por lo que se encuentran en los inicios de sus carreas académico-científicas pero cuentan con estudios de posgrado y producción académico científica.

Para fines de este reporte, retomamos algunos aspectos de las trayectorias de cuatro académicas de la FES Zaragoza: María Gonzáles[66] y Rocío Vela, cuentan con una antigüedad de más de 30 años como docentes investigadoras en la FES Zaragoza; ambas se desempeñan en el área de las ciencias biológicas y ocupan la categoría de profesoras Titulares nivel B, la primera y nivel A, la segunda. Tienen el nivel C del programa de estímulos (PRIDE) y pertenecen al SNI Nivel 1. Por su parte, Diana Rodríguez y Victoria Esparza, se incorporaron a la FES Zaragoza recientemente como profesoras de asignatura, cuentan con doctorado y son Candidatas en el Sistema Nacional de Investigadores.

Aunque las académicas de ambas generaciones se encuentran laborando en el espacio de la academia y la investigación, las académicas consolidadas se integraron en un momento de menor exigencia en cuanto al perfil académico que se les exige a las jóvenes. En este sentido las trayectorias académicas y la incorporación al trabajo académico reflejaran la estructura política y social en la que se presentan ambas cuestiones, en tanto que las políticas de las Instituciones de Educación Superior (IES) marcaron condiciones muy diferentes para unas y otras. Las Académicas consolidadas lo hacen entre los años setenta e inicios de la década de los noventa del siglo XX, mientras que las jóvenes de nuestro estudio, lo hacen en la segunda década del XXI.

Incorporación de las académicas en el contexto de la expansión educativa (De 1970 hasta 1982)

Este periodo marca el contexto de expansión de la educación superior en el que se configura la profesión académica. “Las políticas educativas que siguieron a la etapa de represión estudiantil en México, estuvieron orientadas el crecimiento del sistema

[66] Los cuatro nombres de las académicas (María González, Rocío Vela, Diana Rodríguez y Victoria Esparza) son ficticios, a fin de respetar el anonimato de nuestras académicas entrevistadas.

de educación superior, su financiamiento y su descentralización.” (Noriega, 1985, p. 110)

En la UNAM, bajo la rectoría del doctor Guillermo Soberón Acevedo (1973-1981), la descentralización se lleva a cabo con la creación de cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), hoy Facultades de Estudios Superiores (FES), las cuales fueron ubicadas a la orilla de la Ciudad de México y su zona conurbada: una de estas instituciones es la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, fundada en 1976.

Entre los rasgos que distinguen a la expansión de la educación superior en México, destaca la llegada masiva de las mujeres a las aulas universitarias y, posteriormente, su incorporación paulatina a los puestos académicos de las IES. A decir de Kent (1986) y Gil Antón (2005), la etapa de expansión educativa y configuración de la profesión académica, se tradujo en un crecimiento del sistema de educación superior no regulado, cuyo proceso se orienta por el modelo de atención de la demanda social por educación, en un contexto de crisis social y precariedad educativa dados el alto índice de analfabetismo y las bajas tasas de escolarización promedio de la población en aquél momento.

La creciente matrícula de estudiantes obligó a que muchos y muchas fuesen contratados cuando recién terminaron los créditos de la carrera y bajo la figura de ayudantes de profesor. Es decir, el requisito fue el grado de licenciatura y como actividad central, la docencia. La falta de regulación en el crecimiento del sistema, abarcó al mismo trabajo académico, cuya realización no encontraba reglas claras ni comunes en las diversas áreas de conocimiento, ni en la producción y perfiles de los sujetos: no había demandas de producción académica determinada, los tiempos para producir y publicar eran extensos y cursar o tener posgrados dependía más de la aspiración personal del docente, que del perfil institucional exigido. Bajo el marco de estas políticas, una académica consolidada relata cómo se dio la su incorporación al trabajo académico:

> En el momento que nos invitaron como alumnos, pues éramos varios alumnos, varios compañeros nos invitaron a participar en la planta docente, pues en aquellos ayeres (soy de la primera generación), entonces en aquellos ayeres no había mucha gente que se quisiera venir a vivir para acá… Entonces nos ofrecieron los laboratorios y empezamos prácticamente dando, todos los que entramos en esa época, laboratorios y talleres. Me gustó la docencia. Mi madre es maestra de primaria, entonces me gustaba, me gustó la docencia. Y ya cuando empecé a ver las oportunidades que tenía en la universidad, no, ni siquiera busqué fuera, yo desde que me quedé, me quedé ya. Ya no busqué otra oportunidad fuera. (María González)

El relato de María González es significativo en tanto ejemplifica la situación existente para la incorporación al trabajo académico de muchos y muchas jóvenes de entonces, en las recién creadas IES y de manera particular, en entidades académicas de la UNAM (como en el caso de las ENEP) en el momento de la expansión: su ingreso se da cuando recién concluían su carrea profesional e incluso siendo estudiantes de los últimos semestres, por lo que aún sin el título de licenciatura podrían ingresar. (Gil Antón, 2005)

La labor central para la que fueron convocadas junto con sus pares masculinos, fue la docencia (enseñanza, revisión y elaboración de planes y programas de estudio, asesorías, elaboración de recursos didácticos, entre otras). El incremento del número de puestos académicos en las IES y la necesidad de contar con recursos humanos de dedicación exclusiva y especializada a las labores universitarias, contribuyeron a configurar la profesión académica como un nuevo espacio laboral para quienes egresaban de las aulas universitarias. Para las mujeres significó una puerta de acceso al espacio laboral profesional y científico, aunque su ingreso no fue homogéneo en todas las áreas de conocimiento y campos de formación, siendo el de las ciencias sociales y humanas donde se ubicaron en mayor proporción.

En aquel momento, si bien la investigación se definió como una función sustantiva en las universidades, fue la docencia la que se colocó en el centro de las prioridades, ante la necesidad de atender la creciente demanda estudiantil. La investigación en estas entidades académicas, cobraría impulso posteriormente, a la luz de nuevas reglas y políticas educativas de la década de los años noventa.

Parte de estos académicos y académicas continúan hoy día en el ejercicio de la profesión, han transitado las distintas etapas de la educación superior, y ajustaron su trabajo a los imperativos derivados de las políticas de evaluación y el rendimiento académicos que, a partir de los noventa implicaron regulaciones tanto a la producción académico científica, como a los sujetos de la academia.

Política académica-científica y reconfiguración de la profesión académica (Años noventa a primeras décadas del siglo XXI)

En la década de los años noventa del siglo XX, se instaura en México las políticas nacionales e institucionales de evaluación y estímulo a la productividad y al desempeño académico, a fin de enfrentar los efectos de la crisis económica de la década anterior. El mejoramiento de la calidad educativa se coloca como el mayor reto e interés de estas políticas y se perfilan mecanismos que se traducen en una mayor regulación del trabajo académico y un uso óptimo de recursos económicos, como estrategias para lograrlo. Los efectos en el mediano y largo plazo concurren a lo que Galaz y Gil (2009) denominan como la reconfiguración de la profesión académica, en tanto que, las nuevas reglas transforman la inercia del periodo anterior imponiendo nuevos criterios y exigencias al desempeño de la profesión académica.

El surgimiento del SNI en los años ochenta (1984) se convirtió en referente y modelo para valorar la productividad académica y científica, desde el paradigma dominante de las ciencias exactas caracterizado por una racionalidad científica positivista y androcéntrica. La creación de este organismo marca el antecedente de los programas de estímulo al significar una estrategia para resarcir el deterioro del ambiente académico científico en las instituciones de educación superior y, sobre

todo, de los salarios cuya caída se calculaba en un 60% hacia el final de la década como efectos de la crisis económica (Rondero, como se cita en Gil, 2005). Con el SNI como antecedente, inician programas de evaluación del desempeño académico en las IES y para los años noventa se asumen a nivel nacional[67].

La UNAM por su parte, implementó el Programa de Primas al Desempeño Del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) dirigido al profesorado de carrera, y, posteriormente, el PEPASIG para el profesorado de asignatura (quienes conforman la mayor proporción de la planta académica). Se puso en marcha, asimismo, el Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores y el Programa General para Promover la Estabilidad del Personal Académico.

Cabe señalar que, los programas de estímulo al desempeño y productividad y los mecanismos de evaluación para acceder a ellos, se orientaron fundamentalmente al reconocimiento de la productividad del personal académico de carrera por ser este sector quien tiene entre sus responsabilidades la función de desarrollar investigación académico científica, producir conocimiento y difundir los resultados.

Tales programas de estímulo académico asignan una cantidad de dinero extra al salario percibido, es decir, no forman parte del salario base ni de las prestaciones, por lo que una proporción importante de los ingresos de este personal académico, dependen de las instancias evaluadoras.

Galaz y Gil (2009) señalan con pruebas suficientes que el gobierno y la comunidad de científicos de entonces, al crear el Sistema Nacional de Investigadores, como una alternativa a la fuga de cerebros del país dio un giro de fondo en la conducción de la educación superior en México y en particular de la profesión académica.

[67] En esta década se instaura el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) cuya finalidad, entre otras, fue elevar el nivel formativo del profesorado de educación superior impulsando los estudios de posgrado a través de becas; y, a nivel institucional, se impulsaron estrategias de evaluación del desempeño académico, vinculados a programas de estímulos económicos.

Asimismo, con las políticas de los noventa se pone fin a la solución de las demandas colectivas del gremio académico y los incentivos salariales para la carrera académica se trasladan al individuo.

Hoy día, la incorporación de docentes e investigadores exige, como criterio de entrada, la posesión del posgrado más alto: el doctorado, e incluso, contar con un posdoctorado se ha convertido en un aspecto deseable. Cuestión ausente en los y las docentes que se incorporaron hasta la década de los ochenta. El foco de atención de los docentes ya no se centra en la docencia, sino en la investigación y la difusión de resultados. Muchos de estos docentes han naturalizado las reglas impuestas por estas políticas y consideran normal que, si quieres ganar más, debes trabajar más para mantenerse en los estándares impuestos. La idea del trabajo académico como un trabajo colectivo y gremial ha desaparecido, para mostrarse ahora bajo los rasgos de la individualidad y de la competencia por los mejores cargos o condiciones laborales.

En el marco de estas políticas el relato de la Incorporación de las académicas jóvenes en la FES Zaragoza, es revelador de las condiciones de su ingreso: “Me incorporé al trabajo académico terminando el doctorado, salieron unas materias aquí en la carrera de biología, metí mi currículum y, bueno, fui aceptada; el currículum iba hacía los laboratorios que quedaban libres”. (Victoria)

Así mismo, Diana comenta:

> Pues tardé aproximadamente como un año y medio, yo estuve metiendo papeles cada que salía de las materias y bueno finalmente yo creo con el tiempo mi currículo fue también aumentando, el poder publicar artículos, también la obtención del doctorado, yo creo que todo esto fue lo que me fue dando un poco más de área para poder obtener un puesto. (Diana, Académica de la FES Zaragoza)

Podemos observar la exigencia de mayor nivel formativo, e incluso cierta trayectoria en la investigación, para la incorporación al trabajo académico, rasgo característico de las últimas dos décadas. Asimismo, el testimonio de Diana da

cuenta no solo de los nuevos perfiles, sino de la exigencia de productividad que se requiere para mostrar competencia en el ámbito académico.

Es necesario apuntar, que tanto el caso de Victoria como de Diana, es significativo en tanto las dos han logrado obtener el Doctorado y además han sido reconocidas como candidatas al Sistema Nacional de Investigadoras; no obstante, su contratación en la FES Zaragoza es como profesoras de asignatura con las horas de laboratorio asociadas a ello. Esta categoría es de los niveles salariales más bajos del profesorado y les impide participar en el programa institucional que proporciona estímulos económicos por la productividad mostrada (el PRIDE), en tanto éste solo es para el personal de carrera; mientras que para el profesorado de asignatura existe el PEPASIG, cuyo monto económico es menor y solo "premia" el número de horas de docencia frente a grupo.

Para ellas, el gran reto es sostener su productividad en aras de lograr su permanencia en el SNI y concursar por una plaza de tiempo completo para lograr su estabilidad laboral, situación que es sumamente incierta.

A manera de conclusión: Impacto de las políticas de evaluación en la vida de las académicas consolidadas y jóvenes

Las exigencias actuales tanto para la incorporación, como la permanencia y consolidación de trayectorias académicas, se traduce en gran medida, en condiciones adversas a la salud física y/o emocional, en tanto el estrés, la ansiedad, los problemas gastrointestinales se han vuelto comunes en la comunidad académica. Las académicas con mayor antigüedad se encuentran con problemas de salud relacionados con el estrés por las cargas intensas de trabajo para mantenerse en el Programa Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE/UNAM) y el SNI.

María González comenta que:

> Bueno, (...) sí se ha deteriorado. Desde que entré a la maestría. Yo ya entré a la maestría a los 40 años. O sea, desde que entré a la maestría y entré al ritmo

de la investigación y regresar a las aulas y… te cambia la vida, toda la vida. Mis hijos ya estaban grandes, no había ningún problema en casa, pero es otro tipo de estrés. Y tengo… todo me impacta en el sistema digestivo entonces, tengo una gastritis por reflujo pues bastante severa… Y pues depende de qué tanto estrés, pues me pongo bien o me pongo mal. Y ahorita ya empecé con un problema pulmonar que el médico me dijo que era un poquito por estrés.

Por su parte, Rocío Vela comenta en cuanto al impacto en su salud: "Yo creo que emocional porque es mucha presión, por ejemplo, ahorita a mí me toca evaluación de PRIDE". Ninguna de ellas menciona la posibilidad de jubilarse a pesar de poder hacerlo pues han cumplido con los años requeridos para hacerlo.

Estas profesoras deploran las precarias condiciones para los y las jóvenes estudiantes que no ven un futuro seguro en las labores de investigación y docencia, pues si bien los estudios de posgrado se han extendido estimulados por el sistema de becas, contar con estos estudios no garantiza su incorporación al trabajo académico en condiciones de estabilidad, pues las plazas de tiempo completo no se han incremento en las instituciones, por lo que prefieren salir y trabajar fuera, con un salario más seguro y con condiciones más estables. Rompiendo con ello la posibilidad de un relevo generacional que aproveche el conocimiento y experiencia de sus mentoras. Al respecto el relato de María González muestra tal cuestión:

> Trabajo mucho con tesistas de licenciatura. Entonces yo creo que el gran reto es engancharlos para que se queden en el posgrado y puedan seguir una línea. Porque ellos vienen nada más con la meta de voy a hacer mi servicio social y mi tesis y ya me voy. ¿Sí? Y yo creo que ha sido ese el mayor reto, que se queden. Y al final no tenemos mucho que ofrecerles. Porque esa es la otra cuestión. O sea, si les decimos quédate y haz el posgrado y pues saca tu beca, ¿no? porque no te podemos dar nada, Y el otro pues, saca tu otra beca. Y yo creo que ese es el mayor reto para poder hacer un grupo de investigación. Sí se interesan, si se involucran… Pero llega un momento en el que me dicen: sabe que, me tengo que ir a trabajar.

Para lograr incorporarse al trabajo académico, las generaciones jóvenes requieren un perfil alto y experiencia previa en investigación; la docencia sigue siendo el camino para acceder al ámbito académico, aunque con contratos como profesorado de asignatura, lo que limita su participación a los programas de estímulo institucionales y les resta recursos para desarrollar investigación. El caso de Diana y Victoria muestran cómo, a pesar de tener un alto perfil formativo (Doctorado) e incluso haber logrado ingresar al SNI como Candidatas, sus condiciones laborales son inciertas y con salarios precarios.

Ellas también se ven sometidas al estrés que genera sostener un perfil con alta productividad y la presión de trabajar en aras de alcanzar estabilidad y continuidad en el SNI. Su permanencia en este sistema depende a la vez de su permanencia y consolidación en la institución y de las condiciones que ésta les ofrezca para alcanzar los estándares solicitados e invertir mayor esfuerzo y recursos propios para lograrlo, con los costos (materiales y personales) que ello conlleva.

En este proceso, las mujeres académicas y científicas de nuestro país, han librado grandes retos derivados de su incursión en un espacio tradicionalmente dominado por varones (tanto en la gestión institucional como en la producción académica y científica), adaptarse a las exigencias de las políticas de evaluación institucionales y nacionales, y conciliar la dimensión de la vida personal y doméstica con sus recorridos académico laborales. Así, académicas consolidadas vivieron la reconfiguración de una profesión que transformó su labor académica con gran peso en la docencia, hacia la producción académica y científica como actividad fundamental de la que dependen el reconocimiento, el prestigio académico y, para muchas, gran parte de la remuneración económica que perciben.

En tanto, para las jóvenes académicas, cuya incorporación al trabajo académico científico se da en el marco de esta transformación, las exigencias y tensiones constantes se acompañan de una inicial precariedad laboral, pero son vividas como rasgos consustanciales a la labor que han elegido, asumiendo como actividad central la investigación, si bien la docencia sigue siendo la puerta de entrada a la profesión académica.

Ante esta situación, consideramos necesario profundizar en los siguientes retos a fin de construir estrategias que puedan ser alternativas: a) revisar los alcances y resolver las contradicciones que presentan las políticas nacionales e institucionales de evaluación y estímulo que regulan hoy día el trabajo académico; b) reivindicar el trabajo docente en aras de equilibrar las condiciones y oportunidades de trabajo de quienes adquieren un posgrado y se incorporan recientemente a la profesión académica; c) equilibrar las condiciones de salario y de cargas de trabajo de los docentes de asignatura; d) reconocer y superar la visión androcéntrica, sexista y rígida dominante en las reglas que regulan el trabajo académico-científico, su producción y compensaciones; e) impulsar programas de mentorías, que permitan la formación de nuevos cuadros especializados e impulsen las oportunidades de incorporación al trabajo académico; f) debatir y generar propuestas para la jubilación en condiciones justas y que no comprometa la calidad de vida de quienes deseen retirarse.

Referencias

Boltanski, L., & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo.* Madrid: Akal.

Bourdieu, Pierre. (1977). *La Ilusión biográfica. Razones Prácticas.* España: Anagrama (Col. Argumentos).

Galaz F., J. F., & Gil A., M. (2009). La profesión académcia en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), Vol. 11, No. 2*, 1-31. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.11, Núm. 2: Consultado 16 de septiembre de 2020, en: http//redie.uabc.mx/vol11no.2/contenido-galaz2.html

Gil A., M., Coord. (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino.* México: UAM Azcapotzalco.

Kent S., R. (1986). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos*(46).

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 Cátedra Paralela. *Cátedra Paralela (4)*, 33-39.

Noriega, M. (1985). *Política Educativa a través de la política de financiamiento 1959-1982.* México: UAS.

Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas Nº 21, Recuperado de: http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/article/viewFile/436/386*, 27-53.

22

Trayectorias: de la docencia a la investigación

Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez[68]

Resumen

Objetivo: Analizar las trayectorias bidireccionales y multidimensionales entre el quehacer docente y la investigación, como actividades incluyentes de los saberes y de la experiencia.

Usualmente el desempeño profesional inicial entre los cuerpos de egresados de la licenciatura en Pedagogía se produce en el campo de la docencia, un territorio ampliamente gratificante en el terreno de la interacción humana y fuertemente precarizado y segmentado en cuanto a posibilidades de desarrollo se refiere. La intención de esta conversación se centra en el análisis de la condición docente en México entre cuerpos de académicas noveles y aquellas con una amplia habilitación académica, capacitadas para producir y aplicar conocimiento nuevo, e incidir en su difusión a través de la docencia.

El vínculo docencia-investigación, se discute como si se tratase de dos actividades antagónicas o contrarias entre sí; no obstante, es necesario considerar que una contribuye al mejoramiento de la otra. La investigación en los contextos institucionales educativos, incide en la práctica pedagógica a través de la docencia, contribuye a centrar la atención en los sujetos más que en los resultados, dotando de una clarificación sobre las problemáticas que requieren ser estudiadas en el aula, en la escuela, en la sociedad y en los contextos, por decir lo menos.

El vínculo docencia-investigación, constituye en sí mismo un objeto de estudio en la medida en que exige una serie de conocimientos y habilidades construidos a lo largo de una trayectoria profesional, que revista de experiencia al sujeto investigador. Pero, no es eso todo, pues la académica que pretende movilizarse de la docencia hacia la investigación en una dinámica bidireccional se enfrenta a fenómenos como el de la exclusión, revestida de

[68] Doctora en Pedagogía. Jefa del Departamento de Investigación Educativa de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Correo electrónico: rosamarthagutierrez@hotmail.com

inclusión; es decir, no queda excluida la académica en turno; sin embargo, permanecen algún tipo de estereotipos y prejuicios en torno a la producción del conocimiento, como un campo eminentemente destinado a los hombres (Comisión Nacional Europea, 2011) lo que sigue constituyendo un importante obstáculo en el desarrollo y producción del conocimiento nuevo.

En las últimas dos décadas, la trayectoria profesional de las académicas, ha sido fuertemente influida por los estudios de posgrado y la participación en proyectos de investigación que contribuyen a la reformulación de las visiones disciplinares y a la fundamentación de algunos campos de conocimiento como logros significativos.

Palabras clave: Cuerpos de académicas, Docencia-investigación, Trayectorias profesionales.

Introducción

El sistema educativo mexicano es considerado uno de los más grandes y complejos en el mundo. Con aproximadamente más de 33 millones de estudiantes, desde preescolar hasta licenciatura, este amplio sistema que se clasifica por nivel, tipo y modalidades, aglutina a un poco menos de dos millones[69] de profesores, docentes y académicos. Entre esta cantidad de profesores, los jóvenes recién egresados de un campo disciplinar que deciden incorporarse a la docencia y los veteranos, que alguna vez, también fuimos noveles, construimos nuestras trayectorias profesionales y académicas.

En este tránsito por el camino de la educación, los docentes desarrollamos toda una ruta laboral, de aprendizaje, de representaciones, de experiencias, experimentaciones, encuentros y desencuentros que contribuyen a nuestra producción; una, que no es necesariamente o no únicamente académica, pues a lo largo de nuestros tránsitos profesionales y de nuestra interacción con estudiantes, académicas, académicos, científicas, científicos y autoridades institucionales, intelectuales y la diversa gama de sujetos con los que

[69] De acuerdo con la fuente oficial en el ciclo escolar 2019-2020 se integraron 1´901,935. SEP Principales cifras disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/ consultado el 03 de octubre de 2020

interactuamos vamos construyendo nuestra propia identidad como profesoras y profesores y como seres, más humanas y más humanos.

Es desde esta visión que la pedagogía recupera las diversas problemáticas que trashuman el campo educativo, en sus distintas manifestaciones y procesos formativos por los que se ve transversalmente la disciplina, en el terreno de la profesionalización, los desempeños profesionales y la formación académica.

No obstante, y a pesar de mantenerse en las líneas que acuden a la multidisciplinariedad como recurso y aluden a dicha condición como una disposición indispensable para el desarrollo de la docencia y la investigación, así como a las actividades vinculadas a ellas, es frecuente encontrar que ambas actividades se presentan como posibilidades profesionales paralelas que no se realizan en la complementariedad ni simultaneidad significacional, que frecuentemente se configuran, como procesos naturales en la actividad académica, pues la primera consume una buena porción del tiempo disponible para la segunda.

Aunado a este primer planteamiento, de acuerdo con Sánchez, García y Maldonado (2017), la docencia tradicionalmente ha sido considerada como una actividad menor en una acción comparativa con la investigación, en virtud de que esta última tiene como objetivo la producción de conocimiento nuevo y la docencia esencialmente se dirige a la reproducción del mismo.

Sin embargo y pese a esta consideración, los desempeños profesionales más usuales en el campo pedagógico, son los relacionados con la docencia en alguno de los niveles y tipos educativos que conforman al Sistema Educativo Mexicano; algunas veces estos se realizan en el mismo territorio de origen profesional y formativo y en otras ocasiones se producen movimientos geográficos, para emprender la búsqueda de mejores oportunidades laborales, por la precarización que históricamente sufre la docencia.

En estas exploraciones, con frecuencia suelen presentarse situaciones poco comunes, como el desempeño de la docencia con estudiantes de bachillerato, en una preparatoria convencional y al mismo tiempo, la profesional, se desempeña como miembro del personal técnico en una institución dedicada a la rehabilitación social de menores infractores en un Consejo Tutelar Municipal para varones, que atiende con más frecuencia de la deseada a menores en condición de desplazamiento geográfico.

Ambas actividades, la docencia en bachillerato, y la atención para la rehabilitación social, aunque se distinguen por su naturaleza educativa y formativa, requieren de desdoblamientos teóricos y metodológicos muy disímbolos. Por un lado, el tratamiento de adolescentes regulares de bachillerato, que enfrentan sus preguntas y dilemas de crecimiento desde actividades encuadradas en aquello que Aberastury y Knobel (1971) denominan como el síndrome de la adolescencia normal, requiere una relación dialógica y de interacción humana centrada en la escucha y la orientación esencialmente.

Por otro lado se hace necesario atender esta misma problemática en escenarios jurídicos y carcelarios, en los que se encuentran adolescentes que ante la imposibilidad de manejar las problemáticas relacionadas con los ámbitos: familiar, escolar, sexual, económico y cultural en contextos adversos marcados particularmente por la pobreza y/o la violencia (Bazdresch, 2001), lo que les obliga a recurrir a propuestas y posibilidades de resolución de sus problemas, más cercanas a la evasión a través de las adicciones, el ejercicio de la violencia y la asunción de conductas de riesgo. (García, 2007)

En los Consejos Tutelares para Menores Infractores así como en los Centros de Rehabilitación Social las relaciones y desempeños laborales se caracterizan por un sentido de exclusión/inclusión/exclusión en el que los roles suelen definirse desde la perspectiva de género, pues es correcto que las mujeres formemos parte del personal técnico que se hace cargo de abordar la problemática referida a la rehabilitación familiar, educativa, delincuencial, de adicciones, social, laboral y de salud; lo que de ninguna manera significa que los

hombres no formen parte de estos cuadros de especialistas, aunque no en la misma medida ni frecuencia en que nos incorporamos las mujeres pues se considera desde una construcción social, que contamos con un cuadro de virtudes que nos hace adecuadas para tratar a los jóvenes, quienes nos respetarán por el solo hecho de ser mujeres y esa misma idea les producirá mayor confianza en nosotras, ambas afirmaciones son falsas desde la construcción de la idea en la que se sustentan. La debilidad femenina fortalece los resultados positivos.

Por su parte, el campo jurídico, de administración de justicia y de dirección del centro, privilegia la participación de varones en dichas áreas por considerarse que se trata del área de mayor responsabilidad institucional, pues la rehabilitación es casi un tema perdido, aunque formalmente deben cumplirse las tareas relacionadas con ella. (Azaola, 1990, p. 218)

Este tipo de experiencias constituyen un verdadero desafío profesional, en el que el desempeño profesional debe promover los equilibrios entre el quehacer cotidiano cargado de interacciones con dos grupos de sujetos que se configuran como contradicciones vivenciales y experienciales continuas, quienes demandan configuraciones pedagógicas distintas para el establecimiento de relaciones éticas y formativas con significados distintos, en un mismo campo, el de la educación.

Tránsitos y transformaciones

Si a la condición señalada le sumamos que en la década de los ochenta y ya muy entrados en los noventa, además de asumir la problemática relacionada con el quehacer cotidiano profesional, se fue haciendo cada vez más visible, por un proceso continuo de concienciación académica y experiencial, la exclusión por género; tenemos que no bastaba con reconocer esta condición, como mujeres que pretendíamos hacer investigación, para la problematización y el debate, de nuestras condiciones laborales y sociales, entre otros *issues* particularmente relevantes.

Como lo señalan autoras, como Zubieta y Marrero (2005) el desempeño de dobles y triples jornadas, impedía y sigue limitando, en la mayoría de los casos, formar parte de equipos de investigación de largo plazo, así como la ocupación de puestos que requieren dedicación de tiempo completo, pues además de profesionales y mujeres somos amas de casa y madres, con todo el simbolismo que ambas actividades revisten por sí mismas. Adicionalmente, y de manera muy particular en este mismo período, una buena parte de mujeres profesionales y trabajadoras, enfrentamos, además de las responsabilidades descritas, el rol de proveedoras de la familia, por condición de divorcio y/o de abandono lo que fue complejizando mucho más los escenarios y las posibilidades de desempeño profesional.

El enfrentar estas problemáticas, relevantes y reveladoras de realidades muy precisas, aunque muy distintas en sus particularidades; con una enorme complejidad desvelada por la confrontación cotidiana; fue provocando la necesidad de que las docentes, profesionales de la educación o no, condujésemos nuestro propio rumbo profesional, hacia el terreno de la investigación con fines de intervención, inicialmente, para posteriormente tomar el rumbo de la investigación con fines de visibilización de problemáticas que en el terreno de las humanidades se configuran como relevantes con el fin de emprender nuevas comprensibilidades acerca de ellas y arribar a producciones significativas en el campo del conocimiento.

En estos escenarios la necesidad de documentarse y de posicionarse en el campo de la investigación científica, se ha hecho cada vez más demandante y acuciosa por la posibilidad de desarrollo científico profesional y social de que se reviste. La atención a la investigación entre grupos de sujetos contrastantes, que en nuestras diferencias y semejanzas invertimos esfuerzos distintos, elaboramos significaciones y otorgamos valores disímiles a todo el proceso indagatorio, queda marcada por las percepciones variadas que se elaboran en torno a un mismo asunto; esta disparidad, que nos permite apreciar de manera

particular los avances y resultados del mismo proceso investigativo, hasta su conclusión, es siempre un asunto mayor.

Estas condiciones de diferencia en las perspectivas de análisis y de construcción de realidades diversas, pueden explicarse cuando para acceder, por ejemplo, a cualquier candidatura de mando en grupos de investigadores, es necesario dar continuidad a las tareas de investigación por un período de tiempo determinado y realizar publicaciones sobre el resultado de la actividad investigativa.

Aunque se trata de dos actividades aparentemente sencillas, de cumplir, ambas representan para las mujeres, inversiones enormes de tiempo y de responsabilidad pues como ya se mencionó solemos desempeñar distintos roles simultáneamente que implican esfuerzos agotadores; por su parte los hombres pueden dedicar todo su tiempo, incluso el laboral y familiar, a realizar estas actividades sin detrimento de su imagen o de su rol, pues su desempeño es el correcto, por consecuencia lógica, obtendrán las recompensas esperadas.

Un segundo escenario en el que se vinculan la docencia y la investigación y que al mismo tiempo da cuenta de una condición más compleja en cuanto a posibilidad de accesibilidad para las mujeres, es aquel en el que se propone la posibilidad de integrarse a posiciones directivas en centros educativos y de investigación. Esta posibilidad implica no solo esfuerzos individuales y colectivos enormes, sino que además exige reconfiguraciones culturales, sociales y laborales de hondo calado, pues se requiere de una comprensibilidad de inclusión que posibilite el crecimiento de las tasas de participación de las mujeres en estos puestos, en virtud de que, generalmente las mujeres científicas ocupamos puestos de subordinación en la investigación y compartimos esa posición con la de la docencia que implica la sujeción a la autoridad directiva.

En un contraste que puede leerse incluso violento, la participación de los hombres, a decir de Zubieta y Marrero (2005), no ha sufrido menoscabo alguno, pues de manera sostenida se registra una participación superior al 65% en

actividades de mando y control institucional, fenómeno que puede obedecer a causas muy distintas tales como la falta de confianza en las habilidades y conocimientos de las mujeres para realizar actividades científicas, docentes e institucionales simultáneamente; la subestimación de las habilidades para el ejercicio de la autoridad y la resistencia cultural a la subordinación a las mujeres. Del mismo modo suele argumentarse que aquellas condiciones que tienen que ver con nuestras características fisiológicas, nos inutilizan o nos hacen perder eficiencia, por lo que se considera que procesos biológicos perfectamente naturales como la menstruación, la maternidad y el amamantamiento, por ejemplo, se configuren como algunas de las grandes barreras profesionales y científicas.

Estas condiciones producen distintas emociones entre las comunidades científicas diversas, existen múltiples estudios de género que proporcionan miradas diversas sobre nuestras trayectorias en estos campos. A este respecto, la Dra. Ángeles Domínguez investigadora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) señala que no le gustaría referirse al quehacer científico como un tema de género, pues, aunque desde su punto de vista si se ha reducido sensiblemente la brecha de hombres y mujeres en la ciencia, aún persisten estereotipos de género, ya que la investigación científica sigue permeada por el machismo.

En este mismo tenor la Dra. Luz María Alonso, señala que las mujeres en la ciencia tienen que esforzarse el doble, porque deben seguirles el paso a los colaboradores hombres y además deben cumplir con las labores del hogar, normalmente asignadas a las mujeres. (Ramírez, 2019)

A pesar que han transcurrido las primeras dos décadas del siglo XXI el tema sigue siendo complicado, pues se difunde mucha información acerca del tema; sin embargo, lo que lo ha detenido, en mucho, es el proceso de concienciación. Esta visión la de la asunción de la conciencia desde la perspectiva de Freire (1992) para quien la concienciación significa:

> …despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. (p.14)

Este proceso que se presenta como la reconfiguración reflexiva que posibilita el tratamiento de los científicos en condiciones de igualdad, sin darle al género el peso de diferenciación y legitimidad que otorga el poder a los hombres y que naturaliza la subordinación de las mujeres, implica la apropiación de nociones y convicciones reflexionadas, que en este terreno posibilita una interacción mucho más igualitaria basada en el principio de igualdad dialéctica, en la que nuestras diferencias contribuyen al enriquecimiento del otro desde la retroalimentación que nutre.

En este proceso de concienciación también se hace necesario conocer el criterio de las mujeres que se rodean de colaboradores para hacer ciencia, ¿cuántas de ellas y ellos son mujeres? ¿a cuántas de ellas se propone, para ocupar puestos de autoridad? Preguntas hasta ahora sin respuesta.

Es en este sentido que se exige la participación de los cuerpos de académicas, los cuales yo entiendo como aquellos grupos de profesoras, que compartimos además del género la preocupación que nuestra condición nos provoca, frente a las otras y los otros. En estos cuerpos compartimos además una o varias líneas de producción de conocimientos, que se producen y se recrean desde la investigación y se difunden a través de la docencia y la producción literaria.

Son estos cuerpos de científicas, académicas y esencialmente mujeres los que se configuran como una de las alternativas más sólidas para visibilizar la problemática de género que nos rodea permanentemente, construir y contribuir a la implementación de prácticas transformadoras en torno a la ciencia, las científicas, la academia. La configuración de las científicas en cuadros de

producción del conocimiento, no solo permite hacer ciencia, también nos da acceso a vivirla y formar parte de ella logrando una reasignación de los papeles que se asigna a las mujeres y a los hombres en la sociedad y en la vida.

Quisiera comentar, para concluir, que cuando postulé a mi primer puesto como directora institucional en un grupo educativo muy grande, poblacional y económicamente hablando, la competencia era fuerte con mujeres que me dejaban muy atrás de ellas al contar con casi cuarenta años de experiencia más que yo, y con hombres que preferencialmente habían sido citados antes que nosotras, me refiero a todas las mujeres que aspirábamos a los tres puestos disponibles. Nosotras estábamos citadas después de los hombres, en horarios espaciados, a pesar de las desventajas evidentes por mi edad y mi condición de mujer, no me amilané y entré a la entrevista con mucho aplomo. Cuando llegamos a la etapa de la entrevista en la que se trataban los asuntos de la vida privada y señalé que era divorciada y la proveedora de mis dos pequeñísimos hijos, me sorprendí de que se concluyera muy rápido la entrevista y me pidieran que no me retirara. Después de más o menos cuarenta minutos me volvió a llamar el entrevistador y me informó que había sido seleccionada, poco tiempo después comprendí que mi selección no había tenido que ver con mis conocimientos o habilidades, sino conque era un hombre con faldas pues yo era la proveedora única de mi familia. Al menos así me lo dijo el dueño del grupo educativo, cuando le pregunté porque me había seleccionado.

Referencias

Aberastury, A., & Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal*. Buenos Aires. Paidós.

Azaola, E. (1990). La institución correccional en México. Una mirada extraviada. México. Siglo XXI Editores.

Bazdresch, M. (2001). Educación y Pobreza: Una relación conflictiva, en: Pobreza desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires CLACSO. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101029064158/6ziccardi.pdf consultado el 03/11/2020

Freire, Paulo. (1992). *La Educación como práctica de la libertad.* México. Siglo XXI Editores.

García, S. (2007). *Los menores infractores en México*. *Boletín mexicano de derecho comparado*, *40*(119), 647-663. Recuperado en 09 de noviembre de 2020, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332007000200012&lng=es&tlng=es.

Ramírez, M. (2019). *Dos investigadoras del Tec de Monterrey reflexionan sobre el reto que enfrentan las mujeres en el terrerno tecnocientífico, así como de algunos estereotipos que aún persisten*. Disponible en https://tec.mx/es/noticias/nacional/investigacion/cual-es-el-desafio-de-ser-mujer- en-el-mundo-de-la-ciencia-en-mexico Consultado el 08/10/20.

Sánchez, M., García, A., & Maldonado, I. (2017). Política y gestión de la educación y su evaluación, la ciencia y la tecnología. La evaluación docente: una historia de vida de una maestra de secundaria. México. COMIE XIV Congreso Internacional de Investigación Educativa disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0205.pdf consultado el 30/10/2020.

Zubieta-García, 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. Recuperado en 09 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722005000100002&lng=es&tlng=es

23

Género y trabajo académico: invisibilización de condiciones socioculturales que inciden en la trayectoria y la productividad de las investigadoras

Irma Mariana Gutiérrez Morales[70]

Resumen

A pesar de los grandes avances en materia de género que se han registrado en las últimas décadas, aún perviven condiciones socioculturales que mantienen a las mujeres en situación de desventaja y de exclusión social. En el mundo académico, la afirmación anterior es igualmente válida, sobre todo si se considera que también las académicas siguen estando sometidas a la construcción simbólica del rol de la mujer y lo femenino, dando lugar a condiciones diferenciadas, que repercuten en la consolidación de su trayectoria académica y su productividad.

En México y en el mundo, diversas disposiciones legales y normativas se han ajustado en los últimos años para tratar de atender y subsanar las desigualdades de género en el ámbito académico; sin embargo, esto sigue siendo insuficiente mientras persistan factores culturales que lleven a las docentes e investigadoras a afrontar el conflicto que implica conciliar la vida doméstica y familiar con el desarrollo profesional y laboral.

En esta ponencia se recuperan algunos aspectos ligados a la condición de género de las académicas, entre ellos la maternidad y el trabajo doméstico, que podrían limitar su desempeño en la docencia o en la investigación. Asimismo, se presentan los resultados de una breve consulta entre jóvenes investigadores de la UNAM que indaga sobre su percepción de esta condición de género y su impacto en la trayectoria y productividad académicas. Si bien esta consulta es meramente exploratoria, permite realizar inferencias sobre el vínculo entre la condición de género y el trabajo académico, mismo que desafortunadamente no es percibido del todo por las y los jóvenes investigadores.

[70] Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Correo electrónico: mariana_gmx@yahoo.com

Palabras clave: Condición de género, Trayectoria académica, Productividad académica.

Introducción

Indagar sobre el trabajo académico y su vinculación con el género implica reconocer que estamos frente a un problema complejo, de larga tradición, que se ha diseccionado, para su análisis científico, en distintas parcelas temáticas. El propósito de esta ponencia es presentar algunos resultados de una investigación exploratoria, que tuvo como finalidad identificar y describir factores socioculturales vinculados al género que repercuten en la trayectoria y productividad de jóvenes académicos de la UNAM.

Sin duda estos factores socioculturales inciden en la vivencia subjetiva y diferenciada del mundo académico entre hombres y mujeres, así como también en la valoración, no siempre con perspectiva de género, del trabajo de las y los académicos. Este trabajo se estructura en cinco breves apartados que pretenden articular un panorama sobre los avances y los obstáculos que todavía existen en materia de género dentro de ámbito académico y científico.

Para ello, se establecen como preguntas de investigación: ¿cuál es la naturaleza de los avances y cuáles son los factores socioculturales que tienen que afrontar las académicas por su condición de género? ¿Son o no percibidos dichos factores por los académicos? La hipótesis de partida es que las académicas tienen que enfrentarse a condiciones socioculturales vinculadas al género que limitan sus trayectorias y productividad, pero que no son del todo percibidas como construcciones culturales.

Antecedentes teóricos

Este apartado define algunos conceptos para el posterior análisis de la condición de género de las mujeres investigadoras y la incidencia de esta condición en sus trayectorias y productividad académicas. Por supuesto, hemos de partir del reconocimiento de la categoría género, como eje vertebral de este trabajo. Y no

está de más advertir que su abordaje en el presente texto es meramente introductorio, dada su complejidad conceptual y la vasta tradición intelectual que la ha convertido en una categoría esencial en el mundo científico y en la lucha social.

Como antecedentes del concepto género, podría mencionarse la obra de Simone de Beauvoir, El segundo sexo, donde la autora describe la forma en que se adquieren las características consideradas “femeninas” (Lamas, 2013, p. 9). Con anterioridad, Mary Wollenstonecraft ya hacía una distinción entre sexo y género, al publicar la obra Vindicación de los derechos de la mujer, en 1792, en la cual plantea dos ideas claves del feminismo: “la primera, que el género no era lo natural sino el resultado de la educación y del aprendizaje, y la segunda, que había que establecer medios para compensar la supuesta inferioridad atribuida a las mujeres.” (Pérez, 2011, p. 51)

Mientras que el sexo se refiere a una construcción biológica que establece la diferencia entre hombre y mujer, el género aduce a la diferenciación que la cultura y la sociedad hacen de los sexos. Guzmán y Bolio establecen que el sexo se refiere a “diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres y mujeres” (2010, p. 22); esta diferenciación se establece, en gran medida por las funciones reproductivas. El género, por su parte, no es una construcción biológica sino social y cultural, que se justifica por medio de las diferencias sexuales.

Ahora bien, hemos de decir que el mundo académico y los sujetos de este mundo no son ajenos a las problemáticas vinculadas al género, aunque éste suele permanecer oculto: “se encuentra tejido en las estructuras institucionales y simbólicas de tal modo que no puede distinguirse del entramado de la cultura propia de ese ámbito.” (Palomar, 2009, pp. 59-60)

El mundo académico al que nos referimos en este texto es una opción profesional institucionalizada que comprende labores de docencia e investigación. Al mismo tiempo, abarca las prácticas, los productos, las relaciones sociales, las normas, las experiencias subjetivas y las construcciones simbólicas, en los que

están involucrados los sujetos inmersos en este ámbito. Todo esto puede sintetizarse en dos elementos clave que definen la identidad de dichos sujetos: la trayectoria y la productividad académicas.

La trayectoria, de manera semejante a un camino, se refiere a la secuencia de posiciones o movimientos que siguen los académicos en su ejercicio profesional, desde su formación y su acceso a diversos puestos hasta que se llega a determinada posición. La trayectoria académica se define en función de dos dimensiones: los resultados obtenidos y el ritmo (caótico o lineal) de desarrollo de ésta. (Spilerman, citado en Duarte, 2012, p. 12). Lo anterior sugiere que el tiempo que transcurre desde un punto inicial hasta un punto actual es un factor indispensable a considerar en la trayectoria académica (Gewerc, 2001, p. 7), al igual que otros factores como la edad, la formación, las oportunidades profesionales, el marco normativo y, por supuesto, la condición de género.

Por otra parte, la productividad comprende la obtención de resultados evaluables que se derivan de la actividad académica. En el contexto actual, es imposible hablar de productividad si no se toman en cuenta, tanto las políticas públicas de educación superior, los intereses del mercado, y aún más, los parámetros internacionales que estandarizan su evaluación.

En el mundo académico, dicha evaluación mide la productividad con base en horas dedicadas a labores docentes, publicación de libros y artículos en revistas indexadas, dirección de tesis, proyectos de investigación, premios, patentes, derechos de autoría, ponencias, entre otros. (Munévar y Villaseñor, 2008, p. 65)

Las mujeres en el ámbito académico

La gráfica de tijera es la manera más sencilla de describir la participación de las mujeres en el ámbito académico. Dicha gráfica ilustra cómo, aunque el porcentaje de mujeres es mayor en los niveles educativos básico, medio y superior, a medida que ellas avanzan hacia posgrados y puestos profesionales dentro de la academia

y de la investigación, su presencia va disminuyendo en comparación con la de los hombres.

En los últimos años, hay más mujeres inscritas en educación superior que hombres, aunque no en todas las regiones del mundo (UNESCO, 2014). También hay más mujeres que alcanzan un título de licenciatura, pero son más los hombres que alcanzan un nivel de doctorado y esto sí aplica a todas las regiones del mundo. Por otra parte, los puestos de investigación son ocupados en un 71% por hombres y en un 29% por mujeres, con marcadas diferencias en función del campo de estudio. (UNESCO, 2012, pp. 80-84)

En el caso de México, según los últimos datos reportados por la ANUIES (2020) para el ciclo 2019-2020, de la matrícula total de estudiantes de educación superior el 50.8% son mujeres y el 49.2%, hombres. También en el nivel maestría, el porcentaje de mujeres se mantiene por encima del de hombres, en una relación 53.2% a 46.8%. Pero esta tendencia se revierte al llegar al doctorado, donde 47.4% de las matriculadas en este nivel son mujeres y 52.6% son hombres.

Ahora bien, pasando a los datos profesionales, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del INEGI, en el último trimestre del 2019, reportó que el 53% de los docentes de educación superior son hombres, mientras que el 47% son mujeres (México Social, 2020). Por su parte, en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología ha habido un avance importante en materia de paridad de género en el ámbito de la investigación, pues mientras que, en 1984 de cada 10 investigadores, 8 eran hombres y dos mujeres; en 2016, el porcentaje es de 63.8% varones y 36.2% mujeres. (Rodríguez, 2016, p. 11)

Sin embargo, la gráfica de tijera persiste si se considera que el 45% de los candidatos al SNI son mujeres, mientras que más del 80% de los investigadores de Nivel III son hombres. Asimismo, en ningún área de conocimiento las investigadoras son mayoría: en humanidades y ciencias de la conducta, la proporción entre investigadoras e investigadores es la misma, en las áreas de

físico-matemáticas, ciencias de la tierra e ingenierías, las mujeres constituyen sólo alrededor del 20% de los investigadores del SNI (Rodríguez, 2016, pp. 15 y 17). Curiosamente, este comportamiento estadístico se replica en otros países de Europa y América. (Guil, 2008)

En la literatura, se ofrece una explicación al fenómeno anteriormente descrito: los llamados techos de cristal. A propósito del concepto, Guil (2008) refiere que son: “barreras “invisibles” – pues son sutiles y difíciles de constatar – que dificultan el acceso de las mujeres a los puestos de mayor poder, prestigio o salario, en cualquier ámbito laboral y en cualquier país.” (p. 213)

En los ámbitos académico y científico la existencia de los techos de cristal sigue siendo una realidad. Diversas investigaciones han abordado este asunto; por ejemplo, algunas intentan describir y explicar la ausencia de mujeres en cargos directivos de instituciones educativas (Díez y otros, 2009; Gaete, 2018), otras estudian una posible relación con la edad y la productividad (De Pablo, 2006; Guil, 2004) y otras más analizan los factores que fomentan el mantenimiento de dichos techos o las percepciones de las investigadoras. (Burín, 2008; Díez, et. al., 2009, Gaete y otros, 2019; Matus y Gallego, 2014)

Avances de género en disposiciones normativas

El propósito de esta apartado es enfatizar los evidentes avances hacia la consecución de la paridad de género en el ámbito académico y científico. Por ejemplo, ha de resaltarse la importancia de la creación de instrumentos normativos, en algunos casos legales, con perspectiva de género.

Sin duda, los avances en materia de género son resultado de la intensa actividad del movimiento feminista en diversos renglones sociales. Este movimiento, a través de diferentes grupos organizados, ha sido capaz de denunciar la desigualdad, construida y no natural, entre hombres y mujeres, y con ello, avanzar un paso en el desmontaje del patriarcado, su principal adversario. (Lagarde, 1996)

Sin remontarnos a los orígenes de esta lucha, es preciso mencionar el trabajo y la gran contribución que las cuatro Conferencias Mundiales sobre la mujer han aportado para la materia. De la última, celebrada en 1995, emergió la Plataforma de Acción de Beijing, que promueve la igualdad de participación en la adopción de decisiones y la integración de la perspectiva de género. (ONU Mujeres, 2014)

Europa, por su parte, ha sido escenario de una intensa actividad en materia de igualdad de género, con la firma de tratados y otros instrumentos que han refrendado el compromiso de la Comunidad Económica Europea de abatir el sesgo de género en lo concerniente al empleo. Entre ellos, hay que mencionar el Tratado de Roma (1957), el Tratado de Ámsterdam (1999), el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea; y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (Parlamento Europeo, 2009)

A pesar de todos estos y muchos otros esfuerzos, ningún país ha alcanzado la igualdad de género (ONU MUJERES, 2014). La igualdad tampoco se ha conseguido en el ámbito académico y científico, prueba de ello es que, en 2015, la UNESCO reconocía que solo tres de cada diez investigadores en el mundo eran mujeres. (UNESCO, 2020)

En el caso de México, el CONACYT, en concordancia con las iniciativas internacionales, ha impulsado una serie de prácticas y políticas tendientes a incluir la igualdad y equidad de género en su agenda de trabajo. Por ejemplo, se ha certificado en la Norma Mexicana en Igualdad Laboral y no Discriminación (NMX-R-025-SCFI-2015); y cuenta con programas específicamente diseñados para avanzar hacia la equidad de género. (CONACYT, 2020)

También ha promovido algunas acciones afirmativas. Por ejemplo: en el Artículo 55 del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores se establece la posibilidad de que las investigadoras que hayan tenido un parto durante el periodo de vigencia de su distinción puedan pedir una extensión de dos años; y en

las reglas de contratación para Cátedras para Jóvenes Investigadores, se establece la edad límite de las mujeres en 43 años y de los hombres en 40 años.

A pesar del esfuerzo del CONACYT en materia de género, ni las investigadoras del SNI, ni las becarias de posgrado, ni las académicas con Cátedras para Jóvenes Investigadores han alcanzado el 50% del total de beneficiarios de estos programas. Respectivamente, las mujeres representan el 37, 46 y 41% de la población beneficiada.

La Universidad Nacional Autónoma de México, que también es referente de la investigación científica del país, ha realizado importantes esfuerzos en la materia. Prueba de ello fue el lanzamiento de los Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM, publicados en marzo de 2013 y, de manera adicional, el Documento básico para el fortalecimiento de la política institucional de género de la UNAM.

En reconocimiento de la desigualdad histórica entre hombres y mujeres, también la UNAM ha incorporado en su normatividad acciones afirmativas. Solo por ofrecer un par de ejemplos, se menciona el caso del Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario, donde se establece una diferencia en cuanto a los límites de edad de los candidatos; en este caso, de 43 años para las mujeres y de 40 para los hombres. Así como de las Normas de Operación del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera a la UNAM (SIJA), que también establecen edades diferentes para los candidatos: 39 años para mujeres y 37, para hombres.

Barreras clave: las condiciones socioculturales de las mujeres

Hoy en día, siguen siendo insuficientes las medidas adoptadas para abatir los sesgos de género en el mundo académico. Es indiscutible que todavía existen elementos objetivos y subjetivos que, de manera consciente e inconsciente, limitan a las investigadoras en el acceso a este ámbito de desarrollo profesional, o bien, que comprometen sus trayectorias y su productividad.

En 2015, investigadoras del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM detectaron que efectivamente existe desigualdad genérica entre los investigadores de Centros e Institutos de Investigación de la UNAM; y también expusieron la importancia de los patrones y modelos socioculturales que condicionan el comportamiento de las académicas, operando de manera sutil y contribuyendo a mantener la desigualdad de género en ese ámbito. (Castañeda y Ordorika, 2015)

El conflicto entre la vida familiar y la vida laboral de las investigadoras es uno de los más mencionados en la literatura científica sobre el tema. En este apartado, se desagregará la vida familiar en dos aspectos sustanciales: la maternidad y el trabajo doméstico.

La maternidad, como bien lo ha revelado el feminismo, ha sido tan perfectamente diseñada e impuesta por el patriarcado que se ha extendido la idea de que no puede existir la mujer disociada del papel de la madre por mandato natural, lo cual en realidad esconde lo que realmente es: una representación producida por la cultura, que no debe considerarse como opción obligatoria para el desarrollo personal de las mujeres. En su construcción subyacen complejas relaciones de poder y códigos simbólicos que buscan preservar el *statu quo*, enalteciendo la maternidad como una función natural y necesaria por un orden cultural.

Esta construcción simbólica y cultural de la maternidad, internalizada también en las académicas, se convierte en una barrera para su desarrollo profesional. Existen diversas investigaciones que han logrado revelar que, en efecto, la maternidad limita las posibilidades profesionales de las mujeres. En dichas investigaciones se ha expuesto que las académicas ubican a la maternidad como el eje principal de las barreras personales para ocupar cargos directivos, sobre todo porque estos puestos demandan un tiempo que podría implicarles costos familiares. (Díez y otros, 2008; Gaete, 2018; Gaete y otros, 2019)

Los efectos visibles del conflicto de la maternidad con la vida académica se hallan particularmente en la interrupción de la trayectoria o en la merma de la productividad, según reconocen las propias académicas (Duarte, 2012; Guil, 2004; Palomar, 2009). Sin embargo, las posturas y las percepciones de las académicas frente al tema son diversas. Muchas investigadoras se están concentrando más en el ámbito profesional, mientras que otras, haciendo un esfuerzo sobrehumano, intentan combinar y cumplir con las obligaciones de ambos. (Palomar, 2009)

Avanzando hacia otro aspecto, el trabajo doméstico es también una construcción cultural que lentamente se ha ido forjando sobre la base de la división sexual del trabajo y la marginación de la mujer del ámbito público. Abarca todos los servicios que requiere una familia para su funcionamiento. (Gamba, 2009, p. 332)

Aunque se ha reconocido la igualdad jurídica de las mujeres en relación con los hombres, en el tema específico del trabajo doméstico, el avance aún es escaso. Culturalmente, desde tiempos ancestrales y todavía hoy, es una actividad que atañe fundamentalmente a las mujeres y que, dependiendo del espacio en el que se desarrolla, puede o no ser remunerado.

Interesa destacar que el trabajo doméstico duplica la jornada laboral de las académicas, cuando no es repartido de manera equitativa entre todos los miembros de la familia, y repercute negativamente en sus logros laborales: “anteponer las responsabilidades familiares a las laborales puede explicar que, a igual resultado, las mujeres presenten un ritmo más lento en la obtención de los requisitos curriculares exigidos para la promoción.” (Duarte, 2012, p. 169)

En términos generales, la percepción que las investigadoras tienen en relación con el trabajo doméstico podría llevar a ciertas consideraciones comunes: a) hombres y mujeres no asumen de la misma manera el compromiso y/u obligación con el trabajo doméstico; b) las ocupaciones domésticas condicionan el rendimiento profesional de las académicas; y c) las redes de apoyo contribuyen a

aminorar los efectos negativos de las dobles jornadas (doméstico-laboral) en las carreras académicas. (Díez y otros, 2008; Gaete, 2019; Guil, 2004; Palomar, 2009)

Percepción de jóvenes investigadores

A continuación, se comparten los resultados de una consulta sobre género y trabajo académico entre jóvenes investigadores del Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) de la UNAM. En la consulta participaron siete mujeres y seis hombres. Los primeros datos recabados tienen que ver con el estado civil y los hijos de los participantes. Del total, ocho son solteros, cuatro son casados y uno es divorciado. De las mujeres, tres son solteras, tres son casadas y una divorciada; mientras que, de los hombres, cinco son solteros y uno es casado. Solo cinco académicos de los 13 consultados tienen hijos: cuatro investigadoras y un investigador.

También fueron consultados sobre el tema de las labores domésticas. Cuatro investigadores cuentan con el apoyo de empleados domésticos. Los otros nueve, cuatro mujeres y cinco hombres, no cuentan con ese apoyo. Lo interesante resultó al preguntar, en el caso de no tener empleados domésticos, quién realizaba esas labores en el hogar. De las investigadoras, tres de las cuatro que no cuentan con empleados reconocieron que ellas realizan todas o la mayor parte de las labores domésticas; mientras que, de los investigadores, cuatro de los cinco dijeron que sus parejas u otras mujeres realizaban la mayor parte de las labores domésticas. Es decir, de los nueve investigadores que no cuenta con apoyo de empleados domésticos, seis reconocen que el trabajo en casa es realizado, en su mayor parte, por mujeres. Es una muestra muy reducida; sin embargo, el hecho de que entre las mujeres existan más matrimonios y más hijos, así como mayor carga doméstica, debe tomarse en cuenta para los datos que se exponen más adelante.

La percepción de los jóvenes académicos en relación con sus trayectorias indica que cinco de ellos las califican como excelentes, siete como buenas y una como regular. Más hombres que mujeres consideran que han forjado una excelente trayectoria académica, mientras que más mujeres que hombres la

consideran buena. Es interesante que solo dos de las siete académicas consultadas consideran su trayectoria excelente, ambas sin hijos y con el apoyo de empleados domésticos.

La naturaleza de los obstáculos en las trayectorias de los jóvenes investigadores también es diferente. Mientras que las investigadoras refieren la maternidad, el trabajo doméstico y la falta de oportunidades académicas como los principales factores que han interrumpido sus trayectorias, los investigadores reconocen que dichos factores son la falta de oportunidades y los problemas económicos.

Por el lado de la productividad, las académicas se evalúan a sí mismas de manera más positiva que los académicos. El dato interesante es que ninguna académica ha realizado estancias de investigación en los últimos tres años, ni nacionales ni internacionales, mientras que al menos dos académicos han realizado estancias nacionales y tres, estancias internacionales. Esto implica que, aun cuando la productividad de las académicas es mayor, sus posibilidades de movilidad son menores en comparación con la de los hombres.

Esto se complementa con el hecho de que cinco de las siete jóvenes consultadas se negaron a la posibilidad de realizar estancias en el extranjero si estuvieran en el supuesto de maternidad y una dijo que sí se iría pero que se llevaría a sus hijos con ella. Por el contrario, seis de las siete consultadas saben de casos de investigadores varones que han realizado estancias en el extranjero y que en esos casos dejaron a los hijos bajo el cuidado de la madre.

Las limitaciones a la productividad de las investigadoras son nuevamente la maternidad y el trabajo doméstico, mientras que en los investigadores son las enfermedades, los problemas personales y económicos y el cuidado de personas diferentes a los hijos. Solo una investigadora y dos investigadores señalaron que no tenían obstáculos en su productividad.

La desigualdad de género es percibida por la mayoría de las investigadoras (cinco de siete), en el sentido de que consideran que las mujeres tienen mayores obstáculos en sus trayectorias y en su productividad; mientras que los investigadores tienen opiniones divididas en ese sentido: para tres de ellos los obstáculos de las mujeres son percibidos, pero para los otros tres, no lo son.

Los resultados obtenidos en esta consulta son similares a otras investigaciones empíricas que presentan una correlación interesante entre estado civil, número de hijos y tiempo dedicado al trabajo doméstico por un lado, y productividad y trayectorias académicas, por otro; y que no dejan dudas de la persistencia del sesgo de género en la academia y de los factores limitativos de orden sociocultural que las académicas deben afrontar para su desarrollo profesional (Castañeda y Ordorika, 2015; Duarte, 2012; Palomar, 2009). Conviene destacar que la desigualdad de género ya es percibida por los investigadores; sin embargo, aún hay investigadoras que no la perciben y que incluso, tienden a anteponer otros factores como limitantes, como la corrupción y el favoritismo.

Conclusiones

Si bien es cierto que hay una mayor conciencia de la desigualdad de género en el ámbito académico y científico, y que se han registrado avances para disminuirla, también es cierto que dichos ámbitos no pueden desligarse de las condiciones socioculturales que han prevalecido a lo largo de la historia de la humanidad y que mantienen vigentes los estereotipos de género, con sus consecuencias negativas para la carrera profesional, y en este caso académica, de las mujeres.

Aunque hay avances reales en materia de género y trabajo académico y científico, la cultura patriarcal aún opera de manera tan sutil e imperceptible que las mujeres no pueden deshacerse de los mecanismos de dominación que les impiden avanzar en sus carreras. No hay igualdad de circunstancias para hombres y para mujeres y, en ocasiones, esas circunstancias desfavorables son asumidas por las mismas mujeres como condiciones naturales de su género.

En ese sentido, mientras no exista una cultura de la igualdad, que deje de ver en la maternidad, en el cuidado de los otros y en el trabajo doméstico responsabilidades asignadas a las mujeres y, peor aún, que estos menesteres sigan siendo mecanismos de dominación en los que la mujer se convierte en el artífice del crecimiento y bienestar de los otros, porque es una labor exclusiva de su género, las mujeres, académicas e investigadoras, seguirán siendo excluidas, marginadas y discriminadas en su capacidad y en sus aportaciones científicas y no podrán desplegar todo su potencial intelectual y creativo en igualdad de circunstancias. Hay avance, pero el trabajo está todavía inconcluso.

Referencias

ANUIES. (2020). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior*.

Burín, M. (2008). Las 'fronteras de cristal' en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*, 39 (1), pp. 75-86.

Castañeda, M., & Ordorika, T. (coord.) (2015). *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*, México: UNAM CEIICH.

CONACYT. (2020). Género y ciencia, en https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/genero-y-ciencia

De Pablo, F. (2006). Las científicas y el techo de cristal. [fecha de consulta: 20 de octubre de 2020], disponible en: https://www.amit-es.org/sites/default/files/pdf/publicaciones/fdepablo_2001.pdf

Díez, E.; Terrón, E. & Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el 'techo de cristal' en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23, 1). 27-40.

Duarte, L. (2012). *Condicionantes de la trayectoria académica y del acceso a las cátedras en la institución universitaria desde la perspectiva de la movilidad ocupacional, la orientación profesional y el sexo*, (Tesis doctoral), Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gaete, R. (2018). Acceso de las mujeres a los cargos directivos: universidades con techo de cristal. *Revista CS*, (24), pp. 67-90, [fecha de consulta: 23 de octubre de 2020], disponible en: http://dx.doi.org/10.18046/recs.i24.2431

Gaete, R.; Álvarez, J., & Ramírez, M. (2019). Reflexiones y experiencias de profesoras-investigadoras mexicanas sobre el techo de cristal, *Calidad en la educación*, 50, 457-491.

Gamba, S. (coord.) (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires: Biblos.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 5 (2), [fecha de consulta: 22 de octubre de 2020], disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750203

Guil, A. (2008). Mujeres y ciencia: techos de cristal. *EccoS Revista Científica*, 10 (1), pp. 213-232, [fecha de consulta: 20 de octubre de 2010], disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510111

Guil, A. (2004). *Techos de cristal en la Universidad de Sevilla*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

Guzmán, G. & Bolio, M. (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*, México: Universidad Iberoamericana.

Lagarde, Marcela. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Madrid: Horas y horas.

Lamas, M. (2013). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Miguel Ángel Porrúa.

Matus, M., & Gallego, N. (2014). Techos de cristal en la Universidad. Si no lo veo no lo creo. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3). 611-626.

México social. (2020). Así son los docentes de educación superior en México, en https://www.mexicosocial.org/docentes-de-educacion-superior-pieza-clave-para-el-desarrollo/

Munévar, D., & Villaseñor, M. (2008). Producción de conocimientos y productividad académica. *Revista de educación y desarrollo*, 5 (8). 61-67.

ONU Mujeres. (2014). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, [fecha de consulta: 25 de octubre de 2020], disponible en https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration

Palomar, C. (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, 9 (38). 55-73.

Parlamento Europeo. (2009). *Derechos de las mujeres e igualdad de género: información básica*, [fecha de consulta: 25 de octubre de 2020], disponible en https://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/200908/20090831ATT59987/20090831ATT59987ES.pdf

Pérez, J. S. (2011). *Historia del feminismo*, Madrid: Catarata.

Rodríguez, C. (2016). *El Sistema Nacional de Investigadores en Números*, México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.

UNESCO. (2020). Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, en https://es.unesco.org/commemorations/womenandgirlinscienceday

UNESCO. (2014). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, en http://gem-report-2016.unesco.org/es/chapter/la-paridad-de-genero/

UNESCO. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*, Francia: UNESCO.

24

Construcción de Liderazgos femeninos en las Instituciones de Educación Superior: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa

Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez[71]

Lydia Guadalupe Ojeda Esquerra[72]

El reconocimiento es un problema de justicia social que debe de ser regulado por las instituciones y las prácticas sociales.
Nancy Fraser

Resumen

La presente investigación permite analizar las limitaciones, obstáculos y brechas para la construcción de liderazgos femeninos en la Universidad Autónoma de Sinaloa, como un elemento importante para generar debates y propuestas de cambio en beneficio de la democracia, igualdad, equidad y garantía de los derechos humanos de las mujeres. En la década de los setenta, empieza una demanda global[73] a favor de la reivindicación de los derechos humanos de las mujeres. En este tenor México ha firmado importantes acuerdos internacionales, los cuales han permitido una evolución en la participación de las mujeres en las universidades.

A partir de la Conferencia Internacional de la Mujer en 1995 en Beijing, han surgido posicionamientos feministas que se han colocado como referentes de políticas públicas en diversos países. En este marco, México ha consolidado una agenda de igualdad, lo que ha permitido visibilizar las aportaciones de las mujeres en todos los ámbitos, sociales, políticos, culturales, económicos y académicos. Este estudio vincula los conceptos de género, liderazgo y empoderamiento para presentar una explicación que está en proceso de construcción, acerca de los

[71] Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Antropología Social. Directora General del Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, Profesora e Investigadora de la Facultad de Trabajo Social y la Escuela de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: beatrizr@uas.edu.mx
[72] Licenciada en Derecho y en Sociología. Jefa de Departamento de Investigación del Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: investigacioncpg@uas.edu.mx
[73] Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (Nueva York, 1979); Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Monteen, Tailandia, 1990), Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo,1994): Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará, Brasil, 1994); Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995); Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (Ciudad de México, 2004).

liderazgos femeninos en las instituciones de educación superior y las brechas que se encuentran presentes a nivel estructural.

Palabras clave: Liderazgo, Mujeres, Educación Superior.

Introducción

El feminismo académico contemporáneo examina, desde una visión sociológica, al interior de las instituciones y observa como son entes patriarcales[74] que transforman las identidades de las mujeres y los hombres en su interacción. Las Instituciones de Educación Superior (IES) y el feminismo tienen historias que se entrelazan, se cruzan y se nutren una a la otra, ya que el feminismo tiene un fuerte posicionamiento, desde la academia y la investigación. Actualmente emerge una agenda nacional que dialoga y hace visible la necesidad de analizar el liderazgo desde una visión de género. Dada la relevancia histórica del feminismo como un movimiento social, sus demandas tienen incidencia política en las IES, pues generan debates y permiten transformaciones.

En la amplia producción feminista, el liderazgo femenino es un tema relevante de posicionarse en las IES. La participación de las mujeres en ese ámbito en México ha tenido un importante incremento con varias aristas de interpretación; por un lado, en la matrícula educativa y, por otro, en nombramientos en puestos de toma de decisiones.

En un primer momento se analiza la visión histórica de la categoría de género como un elemento transversal para la construcción de liderazgos femeninos y cuál ha sido su incorporación en las Instituciones de Educación Superior; en segundo lugar, se continúa en un marco conceptual con las categorías de liderazgo, poder, empoderamiento y autonomía; en un tercer aspecto, se analiza el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en cuanto al avance en materia de liderazgos femeninos y, al último, se reflexiona sobre las percepciones de profesoras e

[74] El Diccionario de Transgresión Feminista describe el Patriarcado como un concepto antiguo y no necesariamente un aporte de las teorías feministas. Engels y Weber lo mencionaron; el primero se refirió a éste como el sistema de dominación más antiguo, concordando ambos en que el patriarcado es una relación de poder y, por lo tanto, de domino del hombre sobre la mujer.

investigadoras en torno a los liderazgos femeninos en la universidad. En este sentido, es importante analizar no solo las condiciones que limitan a las mujeres contar con condiciones de igualdad dentro de las instituciones, sino además lo que implica posicionarse cada vez con mayor prevalencia, en espacios de poder que frecuentemente están pensados en detrimento de las mujeres.

Lo anterior tiene relación con la distribución del poder a partir del orden de género existente, donde las mujeres a lo largo de la historia han ocupado un estatus inferior en comparación con los hombres, han estado ubicadas en espacios en el ámbito privado (casa, labores domésticas, tareas del cuidado) y los hombres en el espacio público (gerentes, jefes de oficina, lideres, políticos). Por ello se asigna "el espacio público a los varones y el privado y el doméstico a las mujeres." (Cobo, 1995, p. 58)

Poder, empoderamiento, liderazgo y autonomía

La perspectiva de género discute sobre conceptos necesarios para la construcción de la igualdad de género. Las categorías centrales que tienen relación para la construcción del liderazgo femenino son: poder, empoderamiento y autonomía. Analizar las condiciones que permiten fortalecer el liderazgo de las mujeres desde la perspectiva de género, incorpora necesariamente el abordaje de las condiciones para su empoderamiento. Para Schuler (citada por León, 1997), el empoderamiento es un proceso "por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno; una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales. (p.190)

Para impulsar los liderazgos de las mujeres es necesario trabajar desde la autonomía. Siguiendo a Arendt (1993), la autonomía no puede ser definida en abstracto, no se puede hablar de procesos de liderazgo de manera individual, sino que deben ser acciones de manera colectiva, un ejercicio entre las unas y las otras, sumando y visibilizando el avance de las mujeres en diferentes ámbitos.

Para Allen (citada por Vázquez, 2015, p. 5) hay tres modos en los que la teoría política feminista ha abordado la cuestión del poder: como recurso, como poder sobre y como poder para, esta postura teórica impulsa la lógica de que es necesario la construcción de liderazgos femeninos y el empoderamiento de las mujeres en todos los escenarios, ya que, a lo largo de la historia, ellas han estado privadas de participar en espacios claves.

Liderazgo femenino en la Universidad Autónoma de Sinaloa

Es innegable reconocer como el liderazgo femenino ha tenido un crecimiento en las Instituciones de Educación Superior. Tal y como lo menciona Bonder (1994), el acceso de las mujeres a los estudios superiores constituye una importante conquista histórica. Sin embargo, es necesario repensar cual es la incidencia real que tiene esta situación en la vida familiar y profesional de las mujeres.

Con ese propósito, se realizó el trabajo de campo en cuatro unidades regionales de la universidad (centro, norte, sur y centro norte), donde se aplicó una encuesta vía internet[75] para conocer las percepciones de mujeres líderes, respecto a variables personales (edad, situación conyugal, grado de estudios, área de trabajo, situación laboral); reconocimientos académicos; experiencia en puestos de dirección; ascensos y selección de personal; discriminación entre mujeres y hombres; conflictos y violencia vividas; corresponsabilidad laboral, familiar y personal; retos y oportunidades percibidas, entre otras.

En los resultados obtenidos se pudo observar que la construcción de liderazgos femeninos implica un proceso paulatino, sistemático y de trabajo permanente, al presentarse una serie de resistencias que impiden un ejercicio igualitario para las mujeres. Diversas investigaciones constatan las dificultades que cruzan la mayoría de las mujeres para ocupar un puesto de liderazgo, este camino

[75] La encuesta elaborada consta de 23 preguntas cerradas y una pregunta abierta. Se seleccionaron de manera aleatoria las preguntas que se consideran más importantes para analizar respecto a las brechas, limitaciones y aportaciones de las mujeres en la institución.

viene implícito de desigualdades, discriminación, falta de acceso, oportunidades entre otras situaciones desfavorables.

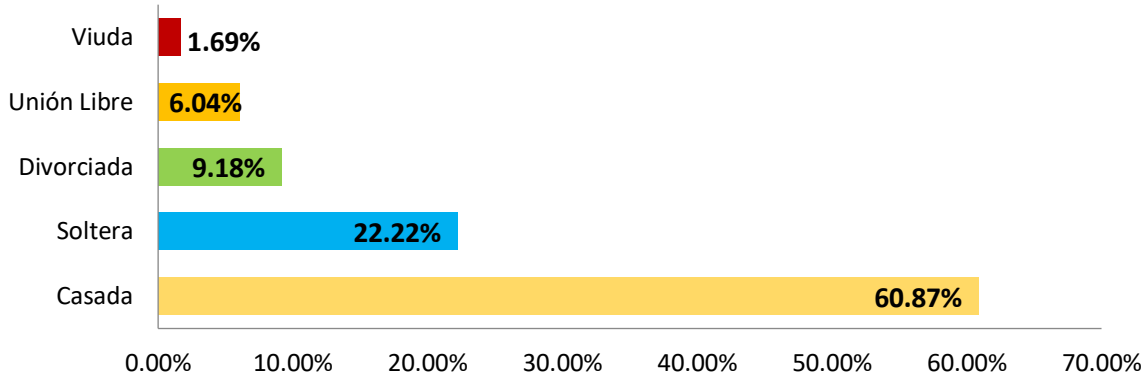


Figura 1. Situación conyugal de las mujeres de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Se puede observar que el 60.9% de las mujeres entrevistadas están casadas y laboran en el área de sociales y humanidades (55.6%), pero también participaron de ciencias económicas y administrativas (18.4%), básicas e ingenierías (19.8%) y ciencias de la salud, arte y literatura (2.9%), agropecuarias y zootecnias (2.2%).

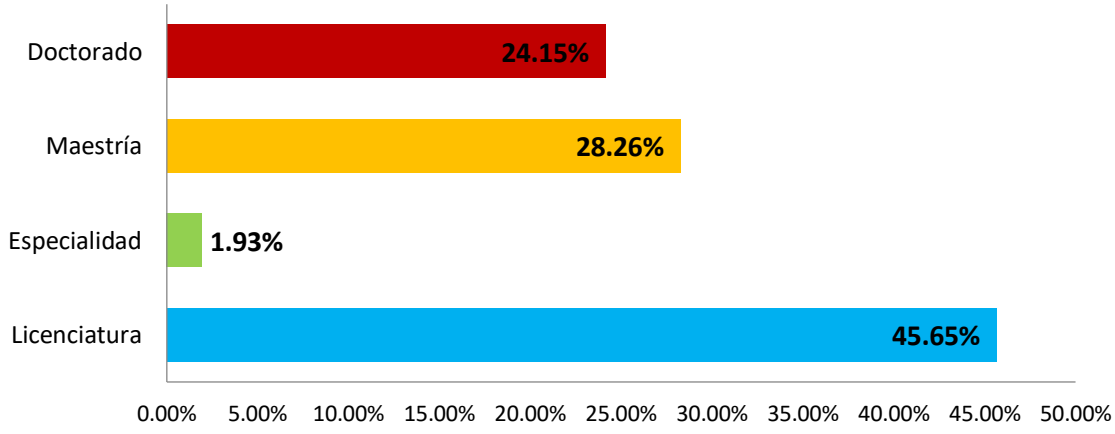


Figura 2. Grado de escolaridad de las mujeres de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

El nivel de estudios es un condicionante de género para el avance, empoderamiento y liderazgo de las mujeres, y se inscribe como segregación vertical. En este sentido, se puede observar lo complicado que es para las mujeres continuar estudiando, por ello el 45.7% tienen solamente la licenciatura.

Actualmente prevalece en México un déficit en la aplicación de los derechos laborales. En particular, en las IES existen problemas en las contrataciones de carácter definitivo; es decir, profesores e investigadores de tiempo completo.

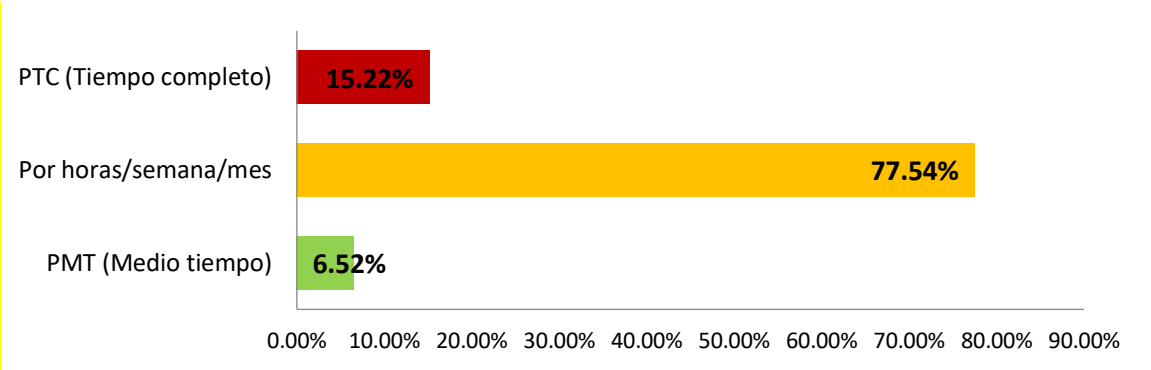


Figura 3. Tipo de Nombramiento de las mujeres de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Todas las desigualdades en el trabajo, las mujeres las viven de formas diferentes a los hombres, esto se manifiesta en el acceso, permanencia, compensaciones y definitividad laboral. Tal y como menciona Buquet (2011) "la disposición de recursos institucionales para el desarrollo de las tareas académicas, además del significado que adquiere como estímulo en el desarrollo de la productividad, es una forma de valorar si existe diferencia de trato entre los sexos." (p. 215)

Por la construcción del género, las mujeres posponen su trayectoria académica a partir de una socialización de ubicarlas en el espacio privado, y a los hombres como entes públicos los cuales siguen de manera lineal sus proyectos profesionales.

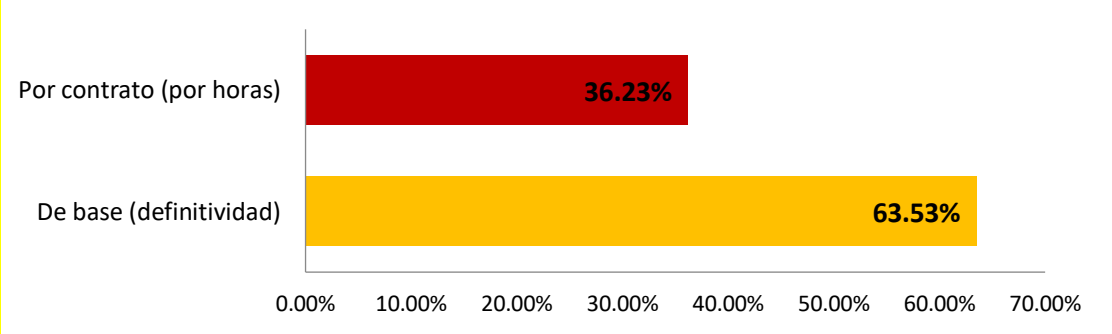


Figura 4. Tipo de contratación de las mujeres en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

La academia es un espacio por excelencia androcéntrica, ya que en ella se han invisibilizado las aportaciones de las mujeres en todas las áreas del conocimiento, y con mayor énfasis en las áreas de ciencias exactas. En este sentido, es necesario impulsar políticas internas para fomentar su empoderamiento y contribuir a visibilizar las aportaciones de ellas en la ciencia y que, además, tengan un valor agregado, con estímulos no solo económicos si no de reconocimiento.

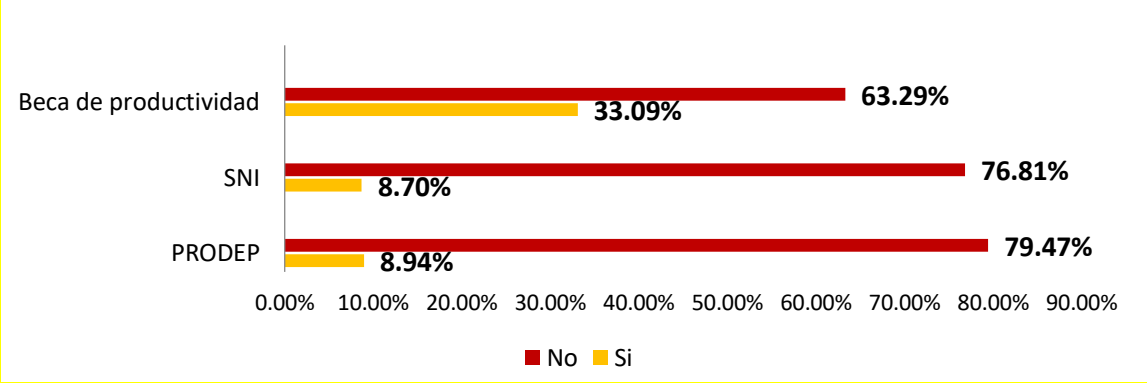


Figura 5. Reconocimientos académicos de las mujeres académicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Uno de los mayores reconocimientos académicos en México es el Sistema Nacional de Investigación, en el cual todavía existen retos para alcanzar la paridad de género, en todos los estímulos académicos. En la UAS, el número de mujeres en el SNI se ha incrementado, de 70 en 2016 se pasó a 122 en 2020. Una de las brechas se puede observar en cómo entre más alto es el nivel, es menor la participación, Además, el problema es el nivel jerárquico, pues ellas están concentradas en los dos lugares de menor escala.

Tabla 1. Integrantes del SNI, UAS, 2020.

	Mujer	%	Hombre	%	Total
Candidato/a	56	45.9	84	37.8	140
Nivel 1	62	50.8	120	54.1	182
Nivel 2	4	3.3	13	5.9	17
Nivel 3	0	0	5	2.2	5
Total	122	35.5	222	64.5	344

Fuente: Dirección General de Investigación y Posgrado de la UAS, 2020. Recuperado del portal de internet de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Una de las limitaciones por razones de género que viven las mujeres cuando llegan a ocupar espacios de tomas de decisiones es la discriminación. La discriminación ha sido reconocida por diversos tratados internacionales como una forma de violencia. Las Instituciones de Educación Superior reproducen situaciones discriminatorias para las mujeres, de manera estructural. Esto tiene relación con la baja proporción de mujeres en puestos de tomas de decisiones, contrataciones eventuales, contextos de violencia, hostigamiento y acoso sexual, entre otras.

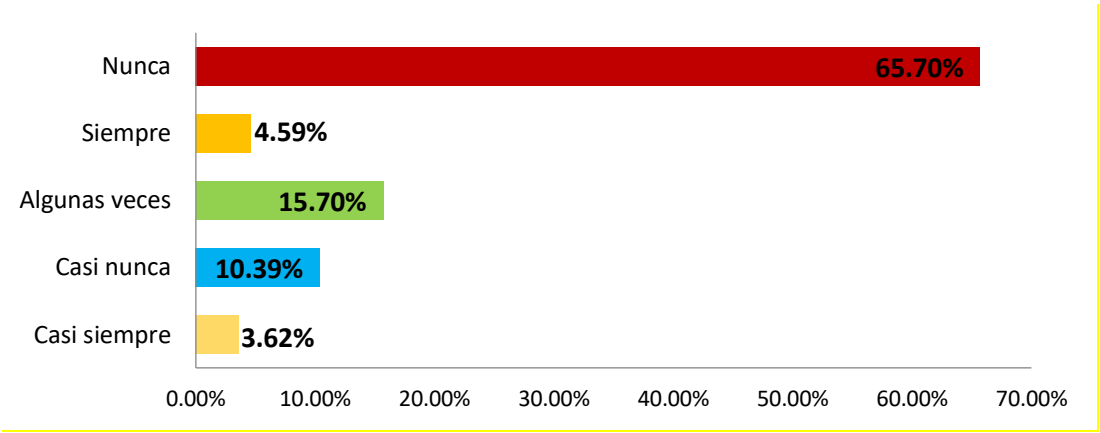


Figura 6. Total de las mujeres encuestadas que responden, si en su ámbito de trabajo se discrimina a las mujeres para ocupar puestos de dirección.

En la figura 6, se puede observar que existe una conciencia de género que ha impregnado las subjetividades de las mujeres, y cada vez reconocen vivir situaciones de discriminación y violencia, ya que casi siempre se mantiene como un proceso natural desde un orden social casi inmutable.

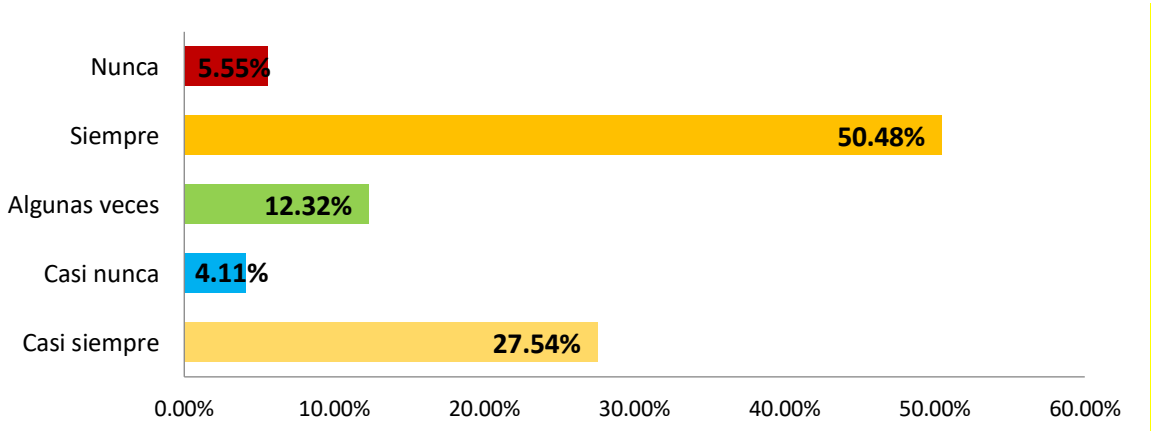


Figura 7. Opinión de las mujeres académicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa con respecto a si en su ámbito de trabajo los procesos de selección de personal académico atienden el principio de igualdad entre mujeres y hombres.

Con respecto a la figura 7, se puede observar que la Universidad Autónoma de Sinaloa, necesita replantearse los criterios de selección de personal, ya que este debe de estar fundamentado en el principio de igualdad de género, donde todas las personas sean consideras, desde una selección democrática, con el mismo derecho a ocupar un espacio laboral. Por lo que se puede observar, en la UAS persisten situaciones de discriminación, en acciones y conductas, en ocasiones simbólicas, y en otras situaciones de manera expresiva. El reto radica en generar conciencia de las transformaciones sociales que tienen que hacerse para lograr los cambios necesarios en una institución que dice ser de excelencia, democrática e incluyente.

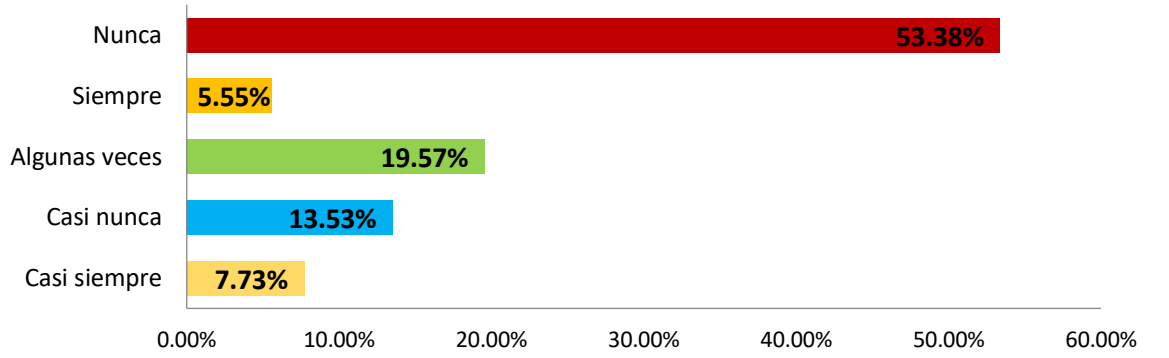


Figura 8. Mujeres que responden si se les excluye de puestos de primer nivel por estereotipos de género, donde 46.38% responden que han sido excluidas.

La categoría de género tiene dimensiones políticas y descriptivas, da luz para entender las cargas que se asignan a las personas por razón de pertenecer a algún grupo social determinado. En este sentido, a las mujeres se les etiquetan ciertos roles y se les excluye de espacios pensados y construidos para los hombres.

Lamas (2002) menciona que la dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales, establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. Así, prevalece un imaginario colectivo que señala a las mujeres como intrusas, cuando acceden a puestos de primer nivel, que tradicionalmente son ocupados por hombres.

Es preocupante que casi la mitad de las entrevistadas hayan respondido que las excluyen de los puestos de primer nivel por estereotipos de género. Es evidente que es importante visibilizar el liderazgo de las mujeres, generar medidas en la normatividad para eliminar las desigualdades y fomentar una nueva cultura de respeto inclusiva e igualitaria.

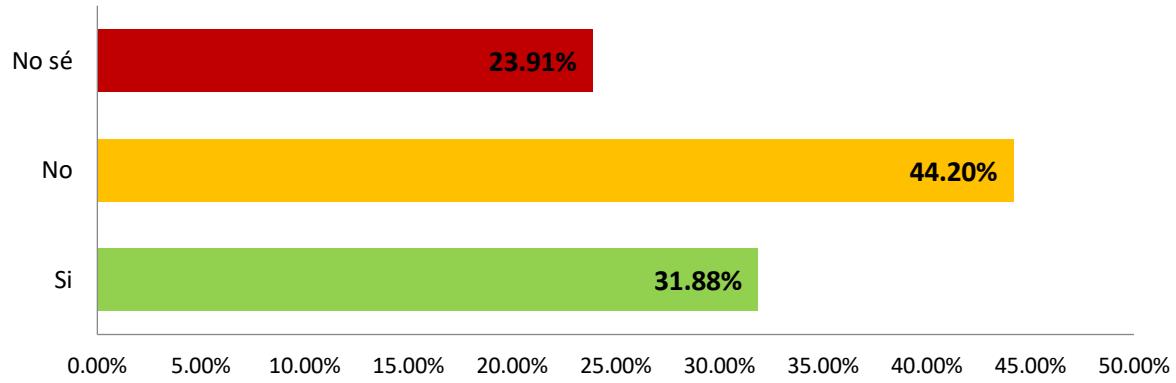


Figura 9. Académicas que responden si en su ámbito de trabajo han existido conflictos de a acoso y hostigamiento.

Las violencias de género son un ejercicio de control y sometimiento para las mujeres, en todos los espacios y contextos. En los lugares donde prevalecen situaciones de violencia de género contra las mujeres, son ámbitos que limitan y obstaculizan el acceso igualitario a puestos de toma de decisión.

En esta dinámica laboral, es importante destacar cuando los agresores tienen una posición privilegiada de poder formal o autoridad, situación ventajosa utilizada para presionar a las mujeres, sobre todo a aquellas más vulnerables dada su calidad de jefas de familia, y que, por lo tanto, cargan con la responsabilidad de proveerla.

Los dos tipos de violencia laboral destacados en la encuesta son el acoso y la discriminación, que implica menores opciones, promociones y prestaciones. A nivel nacional, 22.6% de aquellas con 15 y más años ocupadas, en algún momento durante el año anterior a la entrevista, han sufrido violencia de un colega o de un superior en su ámbito laboral, y de ellas, 91.3% han sido víctimas de discriminación y 19.3% de acoso.

Conclusiones

Pese a indudables avances normativos e institucionales para que haya más mujeres en la toma de decisiones, persisten factores estructurales que todavía impiden o limitan el pleno ejercicio de los derechos políticos de las mujeres y prevalece un contrato social y sexual que excluye a las mujeres de la toma de decisiones. Sin embargo, el movimiento feminista ha sido una corriente democratizadora y reivindicativa que ha transgredido el orden existente y ha visibilizado las desigualdades, violencias e inequidades para posicionar a las mujeres en espacios igualitarios y con justicia social. No obstante, algunas de las limitaciones que podemos percibir todavía en las Instituciones de Educación Superior, es el androcentrismo, el sexismo y la falta de valoración al trabajo de las mujeres en la ciencia y sus aportaciones a la enseñanza, investigación, extensión y vinculación.

Por ello, para llegar al objetivo de la igualdad de género, uno de los retos del feminismo es construir acciones y mecanismos que empoderen a las mujeres, y éstas tengan espacios de liderazgo y toma de decisiones en todos los ámbitos de la sociedad. El análisis de los datos de esta investigación, por un lado permite observar las desigualdades que están presentes, pero por otro lado, revela las áreas de oportunidad para colocar en la agenda, estrategias y líneas de acción que, como Instituciones de Educación Superior, la UAS está obligada a hacer para facilitar el liderazgo femenino, e impulsar políticas universitarias con perspectiva de género transformadoras que lleguen a las conciencias de las mujeres para que impidan actos discriminatorios en su contra y exijan condiciones justas de vida y trabajo.

Referencias

Arendt, H. (1993). La condición Humana, Paidós, Barcelona http://bdigital.unal.edu.co/39952/7/Acercamiento%20a%20Hannah%20Arendt.pdf

Belem do Pará, Brasil. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Belem do Pará" https://www.conapred.org.mx/leyes/convencion_belem_do_para.pdf

Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina. Hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación Superior Monográfico: Género y Educación 6. (Biblioteca Digital).

Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles Educativos, 33.

Cobo B. R. (1995). “Género”. 10 palabras claves sobre mujer. Autoras Varias. Editorial Verbo Divino. Estella Navarra.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (New York, 1979). fecha de adopción: 18 de diciembre de 1979. suscrita por México: 17 de julio de 1980. vinculación de México: 23 de marzo de 1981. ratificación.

Lamas, M. (2002). “La antropología feminista y la categoría género”, en Cuerpo, Diferencia Sexual y Género, Taurus, México.

León M. (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. TM Edición, Colombia.

Vázquez M. (2015). Ideas de poder en la teoría feminista. Revista Española de Ciencia Política. Núm. 39, 173-193.

EJE TEMÁTICO 4

PROYECTO DE VIDA ANTE LA JUBILACIÓN, PRECARIZACIÓN E INCERTIDUMBRE LABORAL

Presentación eje temático 4

Proyecto de vida ante la jubilación, precarización e incertidumbre laboral

Este eje temático pone en valor el escenario de incertidumbre laboral que enfrentan las mujeres frente al proceso de jubilación en la vida académica, pero al mismo tiempo incluye también la reflexión en torno a las vicisitudes que deben atravesar las docentes más jóvenes para ingresar al mundo de la docencia. Es por ello, que iniciamos esta reflexión con la narrativa de dichas experiencias atravesadas de múltiples dificultades y desafíos que pueden sintetizarse en la vieja frase “pagar tu derecho a piso”, sin embargo, esta frase cobra mayor significancia cuando añadimos las discriminaciones de género, la misma que añaden un valor agregado a dicha experiencia y problemática.

De otro lado en este eje temático, también exploramos cómo las inequidades de género se trasladan y expresan en el campo legal a través de un conjunto de vacíos e imprecisiones en el proceso de jubilación, las mismas que requieren ser analizadas. Finalmente, en este eje se suman reflexiones personales en torno a lo que significa dejar el campo académico. Esta reflexión compromete el espacio más personal de las investigadoras y docentes ya que implica lidiar y rememorar momentos de frustración, miedo y temor, todo lo que invita a reconfigurar un nuevo escenario para la instauración de una nueva forma de vernos a nosotras como docentes.

En este eje temático participaron Martina Carlos Arroyo como coordinadora y Ana Celia Chapa Romero estuvo a cargo de la relatoría, se recibieron ponencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Nayarit, México, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, México, y del Departamento de Física, Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma del Estado de México. Las participaciones tuvieron el objetivo de contrastar las experiencias, percepciones, necesidades y deseos de las académicas prontas a jubilarse y las de jóvenes académicas.

Iniciamos esta reflexión con el texto ***"¿Carrera académica? Proyecto de vida para el profesorado de asignatura"*** elaborado por Leticia García de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM. Se trata de una ponencia que aborda las experiencias y expectativas académicas del sector del profesorado de ciertas unidades de la UNAM. La metodología empleada fue el análisis cualitativo, el cual incluyó una revisión bibliográfica y la realización de entrevistas a mujeres pertenecientes al sector del profesorado de asignatura. García ahonda en las trayectorias profesionales de las académicas jóvenes que incursionan en la docencia y la academia, mientras que realiza una comparación con aquellas académicas ya consolidadas dentro de este sector. El análisis da cuenta de las profundas brechas que el primer grupo atraviesa al buscar trazar una carrera académica debido a factores tales como la falta de incentivos, bajos salarios y la falta de reconocimiento a su esfuerzo y dedicación. Se trata de desafíos que estas jóvenes sortean incrementando su carga laboral en otros empleos a fin de incrementar sus sueldos y mejorar sus currículos con miras a tener más posibilidades de obtener una posición superior en el rubro académico. Sin embargo, ante la sobrecarga laboral y la frustración que experimentan, la autora nos invita a reflexionar en posibles transformaciones para las políticas académicas de esta institución.

María del Refugio Navarro Hernández docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit, México escribe ***"¿To be or not to be? 31 años de actividad docente ¿continuar o jubilación?"***. Texto que narra los desafíos que enfrentan las mujeres académicas laboralmente, así como el marco institucional existente en el proceso de jubilación de estas. Esta ponencia emplea una metodología cualitativa que incluye la revisión bibliográfica y la autoetnografía. Navarro expone en primer lugar las inequidades de género latentes en el ámbito académico, en tanto los modelos asociados a lo femenino y masculino que acaban trazando y limitando las trayectorias laborales de los profesionales, por lo que las mujeres han debido abrirse paso entre múltiples obstáculos. Asimismo, la autora realiza una revisión de las normativas respecto a la jubilación y sus consecuencias en la calidad de vida de los adultos mayores que han laborado como académicos

por años, en tanto, las condiciones actuales implican la precarización de estos debido a la disminución drástica de sus salarios. Finalmente, ofrece una reflexión sobre su perspectiva respecto a la jubilación, expresa los miedos que el abandono del lugar de trabajo entraña, así como las implicaciones que conlleva para la autoestima y expectativas de estas personas al verse, de algún modo, inhabilitadas de continuar haciendo lo que les apasiona.

Finalmente, Lorena Romero Salazar del Departamento de Física de la Universidad Autónoma del Estado de México y Melissa Monroy Hernández de Bonambiens SAS de CV nos presentan el texto ***"La colaboración entre nuevas y anteriores generaciones para emprendimientos multidisciplinares como alternativa de trayectoria profesional"***, a través del cual se visibiliza las problemáticas que enfrentan las mujeres en las ciencias a nivel laboral y en el rubro académico, así como las brechas de género evidentes a la hora de posicionarse dentro de este. Romero y Monroy señalan que las trayectorias de las profesionales de generaciones anteriores difieren de las actuales, en tanto, estas últimas presentan un recorrido menos lineal frente a las dificultades para ganar plazas al interior de las universidades, ello debido a factores transgeneracionales y de género: las generaciones mayores no se jubilan en rechazo a la precarización y a su vez los varones tienden a ocupar posiciones de mayor rango a nivel académico en las universidades. Frente a esta problemática, las autoras proponen una alianza entre profesionales mujeres de ambas generaciones con una perspectiva de género que permita la generación de emprendimientos e iniciativas de gestión de la investigación que generen un mayor nivel de innovación, así como ingresos para las investigadoras.

A manera de cierre

Las ponencias presentadas en este eje nos plantean la necesidad de instaurar nuevos temas en la agenda no sólo de género sino feminista. Por un lado, interesa trabajar a fin de que las mujeres que ingresan a la docencia universitaria puedan encontrar oportunidades alejadas de toda situación de discriminación de género. Ello implica evaluar que el tipo de tareas que se les asigne les permitan crecer y

fortalecerse dentro de una trayectoria académico-profesional determinada. De otro lado, es necesario aportar críticamente en la revisión de la legislación que acompaña la vida de jubilación docente, haciendo un mayor análisis en términos de género. Finalmente, se requiere un acompañamiento emocional a quienes en algún momento de nuestra trayectoria profesional o docente dejamos el campo de la enseñanza, pensar en cómo se reconfigura la actuación y producción académica fuera de las aulas y rutina de enseñanza debe ser parte de una nueva ruta de estudios e investigaciones de orden interdisciplinar.

25

¿Carrera académica? Proyecto de vida para el profesorado de asignatura

Leticia García Solano[76]

Resumen

La presente ponencia es resultado del proyecto de Investigación PAPIIT IN404319 "*Profesión e Itinerarios académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza y Cuautitlán; y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma";* que entre sus objetivos esta dar cuenta de las trayectorias e itinerarios de las académicas de las intuiciones participantes en el proyecto. En esta ponencia me centrará en uno de los sectores menos reconocidos: el profesorado de asignatura, este profesorado tiene entre sus aspiraciones tener como proyecto de vida una carrera académica. Sin embargo, de acuerdo con las actuales condiciones de las Instituciones de Educación Superior y las políticas de evaluación, ello no siempre es posible, ya que una de las características de este sector del profesorado es la precarización en el salario, en los programas y montos de estímulo así como en el reconocimiento académico al interior de Sistema de Educación Superior, lo que lleva a tener profesoras/es de asignatura dando la lucha por una carrera académica más por pasión que por lo que esta puede reportarles en términos económicos y de estatus.

Palabras clave: Trayectoria académica, Profesora de asignatura, Universidad, Precarización.

Introducción

Sánchez (2017) plantea que, con la presencia del profesorado como una de las figuras centrales del quehacer universitario en las últimas cuatro décadas, la institucionalización académica ha sido posible. No obstante, este proceso no ha generado resultados uniformes; la conformación de este grupo social tiene que

[76] Maestra en Pedagogía. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: pedagogalety2010@gmail.com

observarse tanto a la luz de la historia misma de las instituciones como a través de los cambios recientes en la normatividad del sistema educativo, condiciones que le han impuesto al sector académico un perfil dominante, derivado de las políticas de evaluación que hoy caracterizan a la educación superior mexicana (pág. 11). La evaluación en el terreno educativo nos dice (García Solano, 2017) tiene varias acepciones, entre ellas que ésta debe ser un proceso que ayude a obtener una visión integral de la persona, el objetivo de la situación o la institución, sin embargo, en la actualidad la evaluación se ha utilizado para construir una clasificación entre académicos de primera y de segunda, ubicando en esta última a un sector muy amplio del profesorado: asignatura.

En el proyecto de investigación PAPIIT IN404319 "*Profesión e Itinerarios académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza y Cuautitlán; y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma*" (Sánchez Olvera A. , 2019-2021) nos hemos propuesto como objetivo hacer un análisis cualitativo que profundice y compare las desigualdades que existen en dos segmentos profundamente heterogéneos: las académicas consolidadas, cuyas condiciones laborales, reconocimientos y trayectorias son producto de su papel pionero en tres multidisciplinarias de la UNAM (Acatlán, Cuautitlán y Zaragoza)y en tres unidades de la UAM (Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma); frente a las jóvenes académicas, quienes se han incorporado a la profesión académica en un proceso de contratación laboral producto del viraje neoliberal.

En la presente ponencia, haremos referencia en particular a las académicas jóvenes que tienen como característica ser profesoras de asignatura y cómo esta condición marca posibilidades y limitaciones para el desarrollo de una carrera académica como proyecto de vida.

Desarrollo

El profesorado de asignatura plantea Solís (2017) es un sector académico sobre el que poco se conoce y no hay una política académica que reconozca la importancia de su labor y que oriente las condiciones bajo en las cuales se realiza.

Es necesario apuntar que el profesorado de tiempo parcial en las IES mexicanas ha sido históricamente el sector más numeroso y que, en la evolución del sistema de educación superior (SES), el crecimiento se acompaño de los mecanismos para aumentar la proporción de plazas de carrera (de tiempo completo o medio tiempo) que podrían estimarse necesarias para responder de manera adecuada a los requerimientos y necesidades de una educación superior en constante crecimiento y diversificación. (pág. 251)

Las unidades multidisciplinarias de la UNAM, no escapan a la situación antes descrita se estima que aproximadamente el 70% de su planta docente se encuentra conformada por profesores de asignatura. Pese a su amplia mayoría, este sector realiza tu trabajo en condiciones precarias en términos de salario, estabilidad, estímulos y reconocimiento a su valor. Situación que puede ilustrarse con el testimonio de Sofía, quién tiene 13 años de antigüedad en la FES Acatlán.

> 16 de agosto de 2007 fue mi entrada formal a mi trayectoria académica, ello significo alcanzar una de mis metas más preciada ser parte de la universidad que me formo y la oportunidad de conocer y aprender sobre este mundo -la academia- que me encanta, aunque desde ese momento vi la necesidad de contar con un trabajo alterno, porque para mí la posibilidad de ser profesora de la UNAM era un sueño cumplido, pero sabía que era eso, un sueño. Pero no, de lo que podría vivir pues cada vez que tocaba ir a la caja por el cheque, no era precisamente el momento más feliz, pues el pago en relación al trabajo que se realiza no corresponde. (Sofía, 2019)

Si bien, pertenecer a la máxima casa de estudios se vive como un espacio de reconocimiento y estatus, en el terreno económico siempre hay una incertidumbre.

> Alguna vez una colega me pregunto sobre lo que iba a hacer el fin de semana y yo le conteste “me toca trabajar” y ella replico, pero ya estás trabajando, lo que haces aquí es trabajar, sin embrago para mí la práctica docente no era solo un trabajo era algo más, por ello, para poder

> conservarlo tenía que buscar otras cosas que me permitieran cumplir con mis compromisos económicos, de ahí que siempre estuviera con un pie en la universidad y otro en las organizaciones civiles que además de encantarme representaban la posibilidad de contar con un ingreso económico. (Sofía, 2019)

Sin embargo, a pesar de la situación de precarización económica una parte importante del profesorado de asignatura está interesado en dedicarse a la profesión académica, sobre todo las mujeres, en tanto que es una actividad que pueden combinar el ejercicio de su profesión con la docente universitaria y la investigación. Si se recurre al terreno biográfico, la vida cotidiana de las mujeres se desarrolla en los papeles tradicionales de género, lo que demanda una mayor presencia de ellas en sus hogares y un mayor esfuerzo por conciliar las demandas y expectativas tanto de su trabajo académico como de la vida familiar.

Retomando el trabajo de Solís (2017) se recuperan la tipología tipo del profesorado de asignatura: el docente investigador.

Estos profesores -tipo d- centran su actividad laboral y desarrollo profesional en el trabajo académico participando tanto en docencia como en investigación. Su vínculo con la Universidad es la docencia, pero han tenido o buscado la oportunidad de vincularse también al trabajo de investigación, ya sea participando en proyectos institucionales o bien a través de los estudios de posgrado …se han incorporado a la docencia universitaria con la idea de hacer carrera académica, impulsados principalmente por su ingreso a los estudios de posgrado y/o su vínculo o participación en proyectos institucionales… estas profesoras/es se han incorporado al mercado de trabajo mediante las nuevas reglas de la profesión académica: asumen que los estudios de posgrado (preferentemente el doctorado) son indispensables si se quiere hacer carrera en la Universidad, y que la investigación es una actividad central en ello, así como la publicación de materiales derivados de tal actividad.

La docencia y la investigación se espera que sea una tarea de los profesores de tiempo completo, sin embargo, hay un porcentaje importante de profesores de asignatura que llevan a cabo estas actividades, claro no exentos de restricciones como las que nos comenta Sofía:

> La docencia y la investigación ha sido actividades muy gratificantes, no sólo porque he tenido la fortuna de ver como mis estudiantes van creciendo a lo largo de la carrera y por otro la oportunidad de colaborar en un grupo en dónde se aprende y se obtiene reconocimiento por el trabajo que se ve y por el que no se ve, porque quién hace investigación sabrá que son muchas horas las que se invierten antes de ver algún resultado como una publicación o la contribución a una discusión a partir de investigaciones propias. En particular, la investigación es un camino que me gusta mucho y por el cual me gustaría seguir transitando, pero algo que no puedo pasar por alto es mi condición de profesora de asignatura, pues ello representa, o más bien significa una limitante para este ejercicio dentro de mi institución pues esta categoría te excluye de ser responsable de proyectos de investigación que pueden recibir financiamiento como los PAPIIT o PAPIME. Los estímulos que se pueden recibir es sólo uno y este está en función del número de horas (en mi caso cambia cada semestre) y el grado que se tenga. Además, por esta condición no se pueden tener más de 18 horas (aunque a veces se pueden tener 20 horas sí se cuentan por separado las horas prácticas y las teóricas) ello significa también que no se pueden acceder a otro tipo de estímulos por fuera como por ejemplo al Sistema Nacional de Investigadores porque uno de los requisitos es tener al menos 20 horas reconocidas en una institución. (Sofía, 2019)

O bien a través de las posibilidades que encuentran principalmente gracias al apoyo de otras colegas como nos cuenta Mónica:

> Mi ingreso a la FES fue más por suerte, porque, cuando ya estaba estudiando el doctorado, la jefa de sección de aquí de ingeniería y tecnología, era mi amiga, y me invitó a participar y así fue como entré. Soy

> profesora de asignatura, y aunque hago investigación, es gracias al apoyo que tengo de la Doctora Adriana, porque si no tuviera el apoyo de la Doctor que me presta sus equipos, el área y algunos reactivos, no podría hacer investigación, definitivamente no podría, pero cuento con su apoyo y estoy muy contenta haciendo investigación, descubriendo cosas. (Mónica, 2017)

Ante las preguntas ¿Cómo ve sus posibilidades para continuar con una carrea académica?, ¿qué significa ser profesora de asignatura con aspiraciones a tener una trayectoria académica? Las respuestas son variadas como lo muestran los siguientes testimonios:

> Pues veo mi futuro negro *(risas)*, pues yo espero que no, pero te digo, de todos los años que he estado aquí, sólo se ha abierto una -plaza-, y en ese tiempo no podía concursar aquí en la Facultad, dos exámenes de oposición del área que estoy. Y en un concurso de oposición en que participé, fue como que muy frustrante, porque la Comisión Dictaminadora, pues ya, tres personas trabajaban con la persona que ganó, entonces, como que ya hay una tendencia ahí hacia una persona, entonces digo, sí, sí fue muy frustrante participar en eso y aquí lo veo como difícil, aquí. Yo espero encontrar en otro lado pronto, otra oportunidad. sí me preocupa el futuro, y más si después no voy a poder trabajar, porque, por ejemplo, ahorita estoy bien y me siento super bien, pero a veces pues si me canso mucho, de la espalda obviamente y a veces del pie no puedo caminar, entonces, cuando ya no pueda trabajar y ya no pueda caminar ¿qué diablos voy a hacer?, eso sí me preocupa. Entonces, en lo laboral, sí es lo que digo, necesito urgente y ya buscar otra cosa. (Mónica, 2017)

En tanto Sofía, se plantea los siguientes pasos para seguir aspirando a una carrera académica:

> Me queda claro que para tener una carrera académica le tengo que seguir invirtiendo en todos sentidos, primero contar con otro u otros trabajos de manera paralela, lo cual trae consigo una carga a veces excesiva de trabajo,

> dónde a veces dan ganas de olvidarse de todo, pero no hay de otra. La segunda titularme del doctorado, tercero continuar trabajando y aprendiendo con los grupos y personas con quién toque trabajar, cuarto seguir haciendo currículum que responda a las expectativas de las políticas de evaluación para que, si en algún momento hay una oportunidad de participar por una plaza, no se esté en tanta desventaja y quinto disfrutar el espacio, de las personas y las posibilidades que la institución ofrezca mientras sea posible continuar con un proyecto académico. (Sofía, 2019)

Mientras que, para una, se mantendrá en la carrera académica mientras encuentra algo mejor para otra aún sigue siendo un proyecto para el cual tendrá que seguir trabajando e invirtiendo en su formación para hacerlo posible, pero al mismo tiempo reflexiona sobre los costos que ello podría tener:

> En un seminario de investigación una colega pregunto ¿les gustaría pertenecer al SNI? Y la respuesta fue claro que sí por el reconocimiento y el recurso que puedes obtenerse pero al mismo tiempo reflexiono sobre si estoy dispuesta a someterme a l nivel de estrés que ello representa, porque a lo largo de mi trayectoria he visto como las colegas todo el tiempo tienen que estar pendientes, de sí ya publicaron, sí ya lo hicieron en inglés o entre otro idioma, si tienen tesistas de posgrado, sí va salir el próximo capítulo o artículo arbitrado, si tienen conferencias magistrales, sí están formando a nuevos investigadores, y un largo etc. Más, si bien, todas las actividades que antes he mencionado son cosas que se hacen de manera regular en el proceso de la investigación cuando estos se vuelven en puntitis, la experiencia cambia y el estrés aumenta, y me sigo preguntando ¿eso es lo que quiero?
>
> Con tal de tener un ingreso extra porque sé perfectamente que sólo de esa manera se podría tener un ingreso digno, y que al mismo tiempo permitiera también seguir con en esa trayectoria tanto en la docencia como en la investigación pues la participación en congresos internacionales por ejemplo no es algo que cubra la universidad y si no estás en esos espacios

te pierdes de las discusiones más actuales que se estén desarrollando en tu campo. (Sofía, 2019)

Hoy el Sistema Nacional de Investigadores representa uno de los espacios que da cuenta del avance en la carrera académica, que en particular para el sector al que nos referimos en la presente ponencia deberán de ocuparse además de cumplir con todos los requisitos académicos, de obtener una adscripción a una institución de al menos 20 horas, que para el caso de la UNAM y de acuerdo al Estatuto del Personal Académico, ello está fuera de su alcance, pues el límite son 18 horas. Sin embargo, como lo refiere (González Rubi, 2020) el relativo éxito de los principios, mecanismos e instrumentos utilizados en el Sistema Nacional de Investigadores animaron su promoción y replica en otros niveles del sistema de educación superior (SES) del país y contribuyeron a modular las carreras profesionales de quienes tenían oportunidades institucionales para ello, pero cada vez es más cuestionado por su escaso impacto en la solución de problemas que se presentan más allá de los muros universitarios. Es notorio que, en estos más de treinta y cinco años, y a pesar de las transformaciones en la composición de las plantas académicas, no se ha generado un nuevo paradigma profesional por lo que el modelo de ciencia académica promovido en esos siete lustros no ha sido frontalmente cuestionado.

Conclusiones

Más que conclusiones, me gustaría hacer algunas reflexiones finales sobre la posibilidad del profesorado de asignatura para tener como proyecto de vida una carrera académica a partir de lo que desde diversas investigaciones se ha reportado y de lo que nos han compartido nuestras entrevistadas en el proyecto PAPIIT IN404319.

Es indudable que para el profesorado de asignatura la posibilidad de hacer carrera académica es un anhelo que se tienen sobre todo al inicio de esta y se va observando más complicado a medida que se corren los años, pues se da cuenta que esta no es una carrera de rapidez sino una carrera en la que se requiere

mantenerse por largo tiempo para ver frutos de esta, pues la obtención de una plaza que representan la posibilidad para conseguir una posibilidad más estable para continuar ejerciendo no solo la docencia universitaria sino también la investigación cada vez son más escasas y el nivel de formación y producción que exigen las actuales políticas de evaluación no es sencillo de conseguirlo, pues cada vez se cuenta con generaciones más jóvenes ya cuentan con estos requisitos al terminar el doctorado, aunque su experiencia en campo sea escasa.

El deseo de tener una carrera académica de manera particular en la UNAM pasa por tema de reconocimiento y estatus, por al ser considerada la máxima casa de estudios del país, es un espacio que les resulta atractivo, aunque esto último se diluye cuando se pueden constatar la serie de limitaciones que se tienen por la categoría a la que se pertenece, pues sí bien, las actividades de docencia e investigación se realizan estas es difícil que tengan el reconocimiento sobre todo en lo referente a la investigación pues su vínculo con la institución es la docencia y lo que se haga extra no se da el mismo valor, aunque al final, la institución si se ve beneficiada por la producción y el trabajo de estos profesores.

Es necesaria una política académica dentro de las IES y de organismos como el CONACyT dónde se reconozca el trabajo de este sector del profesorado. Y se ponga atención en el deterioro de sus condiciones laborales, de las cuales se puede dar cuenta a través de sus salarios, programas y montos de estímulo y de reconocimiento académico.

Referencias

Galaz Fontes, J. F. (2003). La Satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, 47-72.

García Solano, Leticia. (2017). Curriculum vitae de los profesores de posgrado en el marco de las políticas de evaluación del PNPC: luces y sombras. En A. R. Sánchez Olvera, *Entramados de la Profesión Académica y el Género. Un estudio de caso en la FES Acatlán, UNAM* (págs. 333-367). México: UNAM-Facultad de estudios Superiores Acatlán/DGAPA/Juan Pablos Editor.

González Rubi, M. (2020). *Políticas de Ciencia en México.* México: Documento interno del Proyecto PAPIIT IN404319.

Mónica. (11 de octubre de 2017). Mónica, entrevista para el proyecto PAPIIT IN404319. (L. García Solano, Entrevistador)

Pineda Pineda, I. (2017). Profesionalización del trabajo académico en la FES Acatlán. En A. R. Sánchez Olvera, *Entramados de la profesión académica y el género* (págs. 125-150). México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán/DGAPA/Juan Pablo Editor.

Sánchez Olvera, Alma. (2019-2021). Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica IN404319. *Profesesión e Itinerarios académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza y Cuautitlán; y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma*. México, México.

Sánchez Olvera, Alma. (2017). *Entramados de la profesión académica y el género. Un estudio de caso en la FES Acatlán, UNAM.* México: UNAM-Fcaultad de Estudios Superiores Acatlán/DGAPA/Juan Pablos Editor.

Sofía. (16 de Mayo de 2019). Entrevista para proyecto PAPIIT IN404319. (L. García Solano, Entrevistador)

Solís Solís, M. (2017). El profesorado de asignatura en el contexto actual de la profesión académica: condiciones inciertas e identidades difusas. En A. R. (Coord.), *Entramados de la Profesión Académica y el Género. Un estudio de caso en la FES Acatlán, UNAM* (págs. 247-290). México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán/DGAPA/Juan Pablos Editor.

26

¿To be or not to be? 31 años de actividad docente ¿continuar o jubilación?

María del Refugio Navarro Hernández[77]

Resumen

Se presenta un análisis sobre las pautas del retiro a partir de dos momentos: una aproximación teórica y, otra, empírica. La primera aborda el concepto, ámbitos y etapas que se viven durante el proceso, la situación laboral de las mujeres académicas y la situación institucional respecto a la jubilación; la segunda, narra la experiencia de una docente que se cuestiona, que no quiere retirarse debido a que se siente con fuerzas y le gusta su trabajo, que todavía tiene mucho que ofrecer a la universidad, pero que reconoce sus dudas y confusión sobre si no se engaña y prefiere pensar eso, ante la imposibilidad de contar con un retiro digno, que conlleve una vida de calidad en el ocaso de la vida.

Palabras clave: Académicas, Universidad, Retiro, Duelo, Vejez.

Introducción

Afrontar el retiro para las personas adultas mayores, representa todo un reto; conduce a reflexionar en al menos estos ámbitos: dejar de habitar un espacio donde ha transcurrido casi la mitad de tu vida o más (la institución, el cubículo, el aula); abandonar una estructura organizacional (clases, seminarios, tutorar, asesorar, las reuniones de academias, de cuerpos académicos, las relaciones de pares, convivir con estudiantes, los congresos, las estancias de investigación y las investigaciones); el recinto cultural (conferencias, conciertos); todo lo que hasta ese momento satisfacía y, lo que obviamente tienen que ver, en algunos casos, con la vejez: enfrentar limitaciones y enfermedades.

[77] Doctora en Educación Internacional. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit. Miembro del Sistema Nacional de investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: manher@uan.edu.mx

Ahora bien, la jubilación socialmente es deseada porque se considera que no se “hará nada” e inicia un proceso de inactividad social; “es la transición a la nada, a ninguna parte” (Escarbajal de Haro y Martínez, 2012). Cambio que repercute en la autoestima, en los recursos económicos y que definitivamente va a tener consecuencias en la calidad de vida.

Al iniciar la reflexión de la jubilación, las teorizaciones nos llevan al tratamiento del concepto. Este inicia, como muchas cosas en esta vida, al resultado de la guerra; en el año 1881 el ministro francés Colbert plantea una pensión a los marinos de la armada, anteriormente, en 1776, al término de la Guerra de la Independencia en Estados Unidos se decidió otorgar una pensión a los soldados mutilados por las acciones en el conflicto. En 1875 Bismarck universalizó el sistema de pensiones para toda la población estipulando 65 años de edad para el inicio de la jubilación (Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel López, 2012), dato curioso porque la esperanza de vida era con mucho, menor a los 65 años (solamente se tenía el 16% de la población de esa edad [Marco y Bogaro, 1989]) y no como ahora que es de 85 años de edad para países desarrollados y en México acorde a CONAPO (2019) la esperanza de vida saludable en nuestro país es de 68.8 años para los hombres y de 69.6 para las mujeres y, la esperanza de vida promedio, es de 76.6 y casi seis años más para mujeres.

Ante el fenomenal cambio del retiro, esto es, dejar de habitar el espacio universitario en el que se estuvo por más de 30 años, se debía de tener un plan de vida y al empezar a indagar sobre ello se encontró que las etapas de ¿duelo? de la jubilación que de acuerdo a Erikson (1982), Atchley, (1985), Amén (2002), y Cruz, (2012), entre otros, mencionan que pueden ser: euforia, ocupación, luna de miel, desencanto, reorientación y estabilidad; fases que hay que conocer, vivirlas y recrearlas sabedoras que si la vida alcanza hay que reconocerlas y, por qué no, disfrutarlas, como cualquier etapa de la vida.

Los ámbitos

Institución, trabajo y género

El trabajo para los seres humanos, hombres y mujeres, es una condición *sine qua non*, que determina la vida y está condicionada por el género; esto es, desempeñan funciones, actividades, así como conductas claramente definidas tanto por su condición sexual como los roles, estereotipos juicios y prejuicios que impone la sociedad y que son permeadas en el devenir del tiempo y que desde luego el ambiente laboral incide fuertemente en la reafirmación de roles y estereotipos marcados por la sociedad y que refieren sobre todo en las cualificaciones físicas, intelectuales, morales y desde luego emocionales; en dónde el sexo femenino es el débil, el intuitivo, sumiso, y además se encuentra sujeta a la esfera doméstica: crianza, hogar y al cuidado a terceros, trabajo que no conlleva remuneración económica y como lo implica de acuerdo a Cruz (2011: pag.1) que "a la mujer no se le valora la contribución histórica, como reproductora y productora, aunque en el rol de madres y esposas, las mujeres han producido y reproducido la mano de obra para mantener en parte la estabilidad económica del hogar y de la sociedad"; mientras que el varón es asociado a la productividad, a la creación, a la innovación al espacio público, al trabajo remunerativo, al éxito.

Este modelo patriarcalista que ha permeado en el devenir del tiempo ha esclavizado a la mujer y la pone en una situación de vulnerabilidad y discriminación social (Villarreal, 2005) más aun y acorde a Fernández (2000, p.65) "las expectativas eran que las mujeres reales normales se convertían en esposas y madres". Androcentrismo que sigue permeando en gran medida el ámbito laboral y las universidades siguen un patrón idéntico. De acuerdo con la misma autora acceder al saber y al poder no ha sido fácil para las mujeres; en este sentido, las mujeres que han podido acceder al sistema educativo superior y posgrado, han accedido al saber y de alguna manera ha brindado un cierto poder y en este sentido, obtener el primero, sostenerlo, mantenerlo y ejercerlo brinda a las mujeres un poder del que las académicas universitarias son portadoras. Con todo y ello, las mujeres académicas universitarias no han podido construir un espacio laboral igualitario, sin

embargo, ha permitido que poco a poco algunas, muy pocas mujeres ocupen puestos de segundo nivel y algún tipo de liderazgo.

Se reconoce que desde que inició la Universidad Autónoma de Nayarit hace ya 51 años, las mujeres han incursionado en su recinto tanto como estudiantes, como académicas, las primeras avasallaron los espacios áulicos, hoy día son el 52% de la población estudiantil; para las docentes su caminar fue lento, hoy todavía no alcanzamos el ansiado 50% para ser una universidad de equidad; para la igualdad todavía queda un sinuoso camino que recorrer, como es el acceso a puestos directivos, a remuneraciones altas, a toma de decisiones, lenguaje y políticas incluyentes entre otras cuestiones.

Hay avances en algunas áreas, por ejemplo:

- En lo relativo a la Beca de Desempeño Académica las mujeres perciben los niveles más altos, en algunas áreas, como Ciencias e Ingenierías dónde curiosamente las académicas más que los varones iniciaron procesos de formación en posgrado; y Ciencias de la Salud, este último por el trabajo que realizan las enfermeras y las cirujanas dentistas, unidades académicas dónde hay más mujeres que varones; no así en las demás áreas.

- Actualmente en los puestos de toma de decisión y por una mera cuestión azarosa que no tiene que ver con la igualdad, en relación al segundo puesto después del rector, las secretarías, están en igual proporción, (la Secretaría de Posgrado entre ellas).

- Las estadísticas universitarias siguen sin desglosarse por género así que en la UAN al 2019 había 831 académicos de tiempo completo, pero no tenemos el dato de cuántos varones y mujeres.

- En los perfiles:

    - 449 profesores en la UAN cuentan con el perfil deseable PRODEP de (858); en el mismo sentido no hay datos de cuántas son mujeres (UAN, 2019).

    - Actualmente hay 51 mujeres (de 127) en el Sistema Nacional de Investigación; (UAN-SIP, 2020).

    - En relación a los cuerpos académicos en la actualidad en la universidad existen 82 cuerpos académicos. Hubiera sido interesante conocer el dato de académicas en ellos y en relación al liderazgo de los C.A.

Si bien, a paso de tortuga se va incidiendo en algunos espacios, todavía no logramos la igualdad en el ámbito laboral (ni siquiera en las estadísticas); este sigue siendo androcéntrico y por lo tanto incide en la vida laboral de las mujeres que muchas veces no son consideradas para reclasificaciones y ascensos, por lo que cuando se retiran lo hacen en peores condiciones que los varones; si a lo anterior se le suma la "fragilidad, incertidumbre e insuficiencia de los sistemas de jubilación, así como a la ausencia de una política institucional integral en este aspecto (lo que incluiría pensiones decorosas, incentivos tangibles e intangibles y programas de sensibilización y apoyo psicológico-social" (Preciado y Gómez, 2019), las expectativas de una jubilación de calidad se hacen nugatoria.

La estructura organizacional. El sistema de retiro

Acorde a Villardón, Moro y Atxurra, (2017) los académicos universitarios están renuentes en dejar el ámbito laboral, toda vez que desean seguir aportando a la institución educativa su conocimiento y experiencia. Es un personal académico que se encuentra en excelente estado de salud y un rendimiento laboral satisfactorio (Rodríguez, 2002), toda vez que cuenta con perfiles exigidos, (tiene acceso a becas y otras prestaciones) y sus edades son superiores a las exigidas por la normatividad, esto es, en lo general son mayores de 65 años de edad y una antigüedad mayor a

30 años. Como nota complementaria se encuentra en las estadísticas que se retiran más pronto las académicas que los docentes varones.

En este sentido, las instituciones tienen normatividades que establecen las pautas de retiro y en lo relativo a la UAN, ésta a través del Sindicato del Personal Académico de la UAN (SPAUAN) en el Contrato Colectivo de Trabajo 2020-2021 (Gaceta-UAN, 2020) en las cláusulas 149 y 149 bis se especifican las bases del retiro.

- ✔ Para los trabajadores que ingresaron hasta el año 2000 se tendrá una jubilación dinámica: 29 años de servicio ininterrumpido para los varones y 27 años de servicios para mujeres, independientemente de la edad. Así también quienes cumplan 60 años y 15 de servicios computables podrán jubilarse con su salario íntegro, pero si tienen más de 20 años de antigüedad recibirán además del salario íntegro las demás prestaciones que se contemplan en la Ley Orgánica, los reglamentos aplicables y el Contrato Colectivo de Trabajo.

- ✔ En relación al personal académico que ingresó a partir del 1 de enero de 2001, tendrá derecho a la jubilación con el 100% del salario integrado al acumular 35 años de servicio independientemente de la edad. El personal académico que cumpla 65 años de edad y veinte de servicio se podrá jubilar con el 77% de su salario a los 20 años y el 100% a los 35 años de servicio.

Como se puede ver las reglas son claras y precisas, las personas que como yo entramos antes del 2000 tenemos “mejores condiciones” de retiro que los actuales. Aspecto que retomo líneas abajo.

El retiro y los servicios de salud

Otra cuestión fundamental que tiene que ver con el retiro entre académicos y académicas es que lo están haciendo entre los 60 y 65 años de edad, franja etaria del adulto mayor, edad que socialmente se considera el inicio de la vejez y que implica deterioro físico, lo que conlleva a tratamientos médicos costosos casi siempre relacionados con enfermedades crónico degenerativas, cirugías,

problemas de la vista, inclusive la gripas sencillas que se convierten en neumonías, en pocas palabras es lo biológicamente natural en el declive de la vida. El problema de ello es que en teoría durante toda la vida laboral parte del salario se va al pago de un servicio médico, que una esperaría que al retiro esa fuera una cuestión resuelta, sin embargo, hoy los universitarios nos encontramos con que la Institución está en bancarrota y por lo tanto los servicios de salud son pésimos, que escasamente cubren el segundo nivel de atención sobre todos los que tenemos servicios médicos universitarios, las compañeras que ingresaron después del 2000 cuentan con el servicio del Seguro Social que tampoco está en buenas condiciones pero tienen servicios de tercer nivel de atención. El escenario en este sentido es sumamente preocupante porque los medicamentos y la atención geriátrica es costosa y al no darse el servicio por parte de la Universidad, el costo de cubrir personalmente ello, va en detrimento del salario, que al retirarse, solamente consta con la aportación institucional y pierde las prestaciones de becas y estímulos a la docencia que al retirarse se pierden y se queda con un poco más de un tercio del salario que se venía devengando; más aún y en comentarios de compañeras jubiladas el poder adquisitivo merma pasando del segundo al tercer año y paulatinamente se tiene problemas para cubrir las necesidades básicas.

Aunado a todo lo anterior, desde hace 6 años y, en medio de la pandemia de COVID-19, los y las universitarias vivimos en una incertidumbre latente a causa de la incapacidad financiera de la Institución para pagar salarios y prestaciones, que año con año se va recorriendo, iniciamos con el no pago de aguinaldos ni sueldos de diciembre, posteriormente desde noviembre y este año la amenaza latente que en la segunda quincena de octubre no habrá pago y que el mejor escenario es esperar el recurso del 2021, esto es empezar a recibir pagos atrasados en febrero de ese año.

El escenario anterior ha llevado a algunas colegas más jóvenes al retiro, pero lo hacen cuando ya tienen otro trabajo a la vista y siguen trabajan igual o más para completar el gasto que conlleva la vida y por otro y en el mismo sentido, esta incertidumbre financiera no motiva a jubilarte.

Es en este contexto que presentó la reflexión en relación a mi postura ante la jubilación.

¿To be or not to be?

En principio quiero aclarar que soy una mujer de 65 años, inicié mi carrera académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) a la edad de 21 años como docente de nivel medio superior, trabajé por tres años y dejé la universidad al casarme y mudarme a otro estado (seguí trabajando en el estado de Veracruz como docente, los diez años que viví ahí); al retornar a Nayarit en el año 1989 volví a trabajar a la Universidad y es el tiempo que cuento como 31 años, retomo mi actividad en el nivel medio superior; posteriormente con estudios de posgrados realizados a finales del siglo XX e inicios del XXI decido iniciar trabajar en educación superior (1999) y en posgrados (2011).

Mi transitar por la universidad siempre fue a través de trabajo arduo y de continuar mi formación en posgrado; obtuve mi tiempo completo a los 13 años de ingresar a la UAN, casi cuatro veces del tiempo estipulado que son a 3 años del ingreso, (muchos de mis compañeros varones lo lograron justamente al cumplirse ese periodo), conmigo sólo se logró con la comprobación de trabajo en la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia y de Capacitación Docente que a principios de siglo nos tocó capacitar a los docentes de toda la universidad con el nuevo modelo educativo; posteriormente, al ingreso del doctorado y con la obtención del grado de doctora fue como logré ir obteniendo las reclasificaciones; cumpliéndose el hecho de demostrar compromiso con el trabajo.

Me gustaría decir que mi caminar por la universidad, fue natural, que me tomó tiempo (el necesario) llegar a puestos de coordinación, directivo, y de regreso a la docencia, pero no, fue el trabajo, trabajo y más trabajo lo que me llevó a ello, fue pesado el hacer camino, pero me enorgullece y en este sentido quiero externar que más que investigadora (llevó ininterrumpidamente 12 años en el SNI) me considero docente y disfruto de la docencia, aunque he de confesar que disfruto todo.

En la UAN las docentes podemos jubilarnos a los 27 años de servicio, aun a pesar de que han transcurrido casi 5 años de ello yo en lo particular no he pensado en jubilarme, es más considero una discriminación el que me cuestionen eso ¿Cuándo se va a jubilar maestra Cuquita?, cuando sigo tan activa o más que muchos de mis colegas varones o mujeres, jóvenes, maduros o en edad adulta, es mi condición de mujer la que les lleva a cuestionar, o es su idiosincrasia, el deseo de ellos y ellas de jubilarse, lo que les hace cuestionarme, no lo sé. En lo particular y en ocasiones me cuestiono si no soy yo la del error, pero realmente yo no he pensado en jubilarse aún ya que me gusta lo que hago, es un tiempo en donde el hijo dejó el hogar, y tengo el tiempo del mundo para hacer lo que me gusta y realmente me gusta mi trabajo en la Universidad, siempre me digo que fui favorecida por mi Dios en ese sentido, encontré un trabajo que me permitió ser y hacer.

Como mujer académica me ha tocado vivir todas las pautas que llevan las mujeres: madre esposa hija, el cuidado de crianza, el cuidado de adultos mayores (padres hasta sus últimos momentos), el acompañamiento del esposo.

En el cuidado de los padres estuve tentada a la jubilación toda vez que era pesado el cuidado de ellos, pero también el costo de su mantenimiento, medicamentos y el pago de cuidadoras, era alto y en otras palabras necesita el pago de los estímulos para poder afrontar el gasto. Esto es, también, quizás, lo que de alguna manera nubla mi razonamiento, el saber costo de la vejez, y motivo de ni siquiera pensar en un retiro, toda vez que al hacerlo sólo obtendría una tercera parte de mi salario actual.

También me cuestiono mi estancia en el hogar una vez pactado el retiro, ¿haré lo que en alguna ocasión un familiar me felicitó al darse cuenta que ya me podía jubilar?, a él le faltaban más de 10 años y ansiaba el momento para dedicarse a escribir todo lo que no ha podido hacer por su trabajo, recuerdo haberlo mirado con ojos de extrañeza y me cuestioné ¿si me jubilo podré hacer eso?, dedicarme única y exclusivamente a lo que me gusta, no, no me visualicé así, las mujeres jubiladas en México retornan a la primera y segunda mujer que nos habla Lipovesky, al menos muchas de mis colegas al retirarse, lo hacen para atender a nietos y

familiares; no, no, de ninguna manera ese no sería mi plan de retiro. Adoro a mi familia, pero me gusta mi individualidad, mi espacio.

Como se puede observar ninguno de los dos escenarios es grato, desde luego que me tengo que retirar, y espero hacerlo con gracia y dignidad, pero pido a mi Dios que todavía se tarde algunos añitos más para seguir divirtiéndome en lo que me gusta hacer y a la vez ir trabajando el plan de vida de ocio y mi cuidado personal.

Conclusión

¿Si existiera una propuesta de retiro con el salario actual lo haría?, sinceramente aún en esta pandemia, no lo haría, me gusta lo que hago, me gusta mi vida, y me gustaría ver a mi universidad como una universidad de calidad en todos los sentidos incluidos los financieros.

Desde luego me indigna esta situación, mis padres que trabajaron toda la vida pagaron sus impuestos y al final no tuvieron seguridad, y no tuvieron una pensión, (la seguridad se las brindamos sus hijas), en mi situación no me parece adecuado decir que le he dedicado la mitad de mi vida a la docencia porque es un trabajo que fue pagado, pero en ese hacer, se pagó una prestación de protección y es sumamente indignante que no solamente las y los docentes sino todas los y las mexicanas no contaremos una pensión digna que nos permita ya no viajar como lo hacen muchos pensionados de otros países y que sería mi ideal de retiro, sino vivir dignamente y con una atención a la salud impecable.

No me engaño, es angustiante la situación económica del retiro y soy consciente de la inicua situación en la que nos jubilamos las docentes universitarias, espero que en el futuro mis colegas más jóvenes puedan retirarse en mejores circunstancias.

No puedo dejar de hablar de lo sucedido últimamente y que nos tiene inquietas a quienes obtenemos el perfil SIN; sería un desastre que desapareciera el Sistema Nacional de Investigación, tanto por el desarrollo de la ciencia que se produce, sino también porque es una forma en que los y las investigadoras aparte de reforzar sus conocimientos se hacen de una economía que les permite vivir mejor y producir ciencia.

Finalmente considero que hoy como nunca, nos damos cuenta de la perversidad del sistema de promociones y carreras de investigadoras, al no subir los sueldos que impactaría directamente en la jubilación, lo que ha permitido prácticamente cancelar la jubilación justa de una carrera dedicada a la docencia y a la investigación. El sistema cortoplacista de las becas a la productividad académica y científica no permitió ver más allá de lo inmediato y constituyó una arquitectura barroca de obligaciones para los investigadores que se nos atiborra de "resultados" dentro de un catálogo hecho por burócratas que en vez de permitir el desempeño de vocaciones y formación permanente, creó una productividad de falsedades y desorientación de los problemas de la ciencia contemporánea, con una lista de puntos que se convirtió en el opio de los investigadores. Esto creó la barrera que invisibiliza la injusticia del sistema de pensiones y jubilaciones.

Referencias

Amén, Rosita. (2002). Comparta y Disfrute la jubilación. Tesis de grado para obtener el título de Master en Gerontología. Sistemas de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica; en Cruz Meléndez, Roxana (2011). "Retiro laboral y ajuste a la jubilación de hombres y mujeres en la mediana edad". Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2011, 1-28 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

Atchley, C.R. (1985). Social forces and aging. An introdution to social gerontology. Belmont,C.A: Wadsworth.

Atchley, C.R. (1989). Continuity Theory and The Evolution of Activity in Later Adulthood. En J.R. Kelly, (Ed.), Activity and Ageing: Staying Involved in Later Life. London: Sage.

CONAPO. 2019. *Informe Conapo sobre la esperanza de vida de la población*. Disponible en: https://www.gob.mx/segob/prensa/informa-conapo-sobre-la-esperanza-de-vida-de-la-poblacion-mexicana

Erikson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Review*. New YorK: Norton.

Escarbajal de Haro, Andrés., & Martínez de Miguel, López Silvia. (2012). Jubilación, educación y calidad de vida Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 20, julio-diciembre, 245-272. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España.

Fernández, Lourdes. (2000). "Roles de género y mujeres académicas". *Revista de Ciencias Sociales*, 42 (88), 63-75. San José, Costa Rica.

Marco V. José., & Bogaro, Rebeca. (1989). "Historia Universal de la mortalidad". Rev. *Salud Pública.* Vol. 31, 3·17. Disponible en: http://www.saludpublica.mx/index.php/spm/article/viewFile/107/100

Preciado Cortés, Florentina., & Gómez Nashiki, Antonio. (2019). "Docentes universitarios y sus expectativas hacia la jubilación". *Revista Perspectivas Sociales*. Enero - junio 2019. Vol. 21, Núm. 1, 85-114.

Rodríguez Kauth, Ángel. (2002). "Sobre la jubilación de los docentes e investigadores universitarios". *Universidades*, núm. 23, enero-junio, 39-47. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/373/37302306.pdf

UAN-SPAUAN. (2020). Contrato Colectivo de Trabajo. Disponible en: https://wwhttps://datos.uan.mx/d/a/rectoria/2019/3er-informe-

UAN. (2019). *Universidad Abierta. Numeralia UAN 2019*. Disponible en: numeralia.pdfw.spauan.org.mx/index.php/spauan/normatividad

Villarreal, Cecilia. (2005). Mujeres en la mediana edad. Desafíos y replanteamientos vitales durante la menopausia. San José: Editorial Fundación UNA.

27

La colaboración entre nuevas y anteriores generaciones para emprendimientos multidisciplinares como alternativa de trayectoria profesional

Lorena Romero Salazar[78]
Melissa María Monroy Hernández[79]

Resumen

Compartimos con ustedes la evolución de nuestros proyectos de vida académica con la finalidad de reflexionar cómo a partir de dos trayectorias científicas independientes, una desde la física y otra desde la ingeniera, nos encontramos con una agenda común de emprendimiento con perspectiva de género. Cabe señalar que un elemento adicional que agrega valor a dicha colaboración es que es transgeneracional y transdisciplinaria. A partir de datos estadísticos de mujeres en nuestras áreas del conocimiento, tanto de posgrado como investigadoras mostramos la pertinencia de la reflexión.

Simultáneamente, proponemos expectativas para ejercer nuestras profesiones dejando un legado, al mismo tiempo que se desafía una incertidumbre laboral o salarial.

Palabras clave: Equidad, Innovación, Emprendimiento, Transgeneracional, Transdisciplina.

Introducción

La política científica nacional e internacional tiene implicaciones en la trayectoria de las académicas y científicas en todas las áreas del conocimiento. Ya sea con los indicadores de investigación que aporta el Consejo Nacional de Ciencia y

[78] Doctorado en Ciencias (Física). Laboratorio de Nanotermodinámica y Sistemas Complejos, Departamento de Física, Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: lors@uaemex.mx
[79] Estudiante de Doctorado en Diseño. Bonambiens SAS de CV. Integrante de la RED CITEG A.C. Correo electrónico: melissa_monroy@bonambiens.com.mx

Tecnología en términos del reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, para los que sí otorga becas en los niveles de Especialidad, Maestría y Doctorado. Así también en políticas e indicadores de evaluación adicional para pertenecer y permanecer en los niveles del llamado Sistema Nacional de Investigadores, creado en 1984 (Romero y Arellano, 2018). De forma alterna o paralela, la Subsecretaría de Educación Superior (SES) antes denominada Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, generó un Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996, con la finalidad de evaluar a la Planta Académico y promover la mejora de la Capacidad Académica de las Instituciones. Capacidad académica evaluada por el número de Profesores con el reconocimiento de Perfil Deseable con o sin pertenencia a cuerpos colegiados denominados Cuerpos Académicos en los organismos académicos, departamentos o divisiones de las Instituciones de Educación Superior, conforme a la forma organizacional de las mismas. Desde 2014 se replantean algunos programas y políticas de evaluación del PROMEP, y se le actualiza con su nueva denominación como Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Tipo Superior (PRODEP). En dichas evaluaciones apoyan al desarrollo de 731 Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) en México. (SES, 2020)

Sin embargo, bajo estos dos escenarios, CONACyT y SES-SEP, las políticas de evaluación incluyen el reconocimiento a productos académicos que son muy valiosos para el mundo académico pero que requieren revisarse cada vez más a la luz de lo que el destino nos depara a las investigadoras consolidadas - con o sin acceso a proyectos de jubilación- y en las mentorías, trayectorias y experiencias que nos corresponde aportar a las nuevas generaciones de científicas y tecnólogas. Por ello, en esta ponencia queremos, desde nuestra experiencia, visibilizar nuevas opciones innovadoras para enfrentar y exigir alternativas para promover la intersección transgeneracional y transdisciplinar con perspectiva de género entre las académicas y las redes académicas.

Desarrollo

Para ampliar sobre los indicadores de evaluación de las académicas, en diferentes generaciones, nos gustaría abundar sobre etapas claras en su trayectoria. Las trayectorias de científicas y tecnólogas pueden tener diferentes énfasis y momentos, no obstante, se pueden distinguir tres etapas activas: la primera sería la formación académica-técnica básica (A); la segunda es la incursión en el mercado laboral y/o los estudios avanzados (B) y la tercera el desempeño en una institución educativa (C). Cuando las actividades en el mercado laboral son satisfactorias, hay quienes permanecen por un periodo mayor en este nivel, antes de continuar con una trayectoria como Académica Científica. En estas tres etapas los indicadores que guían el quehacer podrían agruparse con el riesgo de sobre simplificarlos en: (A) calificaciones aprobatorias y promedios que permitan alcanzar becas y apoyos; (B) adicional a la etapa A, suelen aparecer la solicitud de experiencia en ámbito laboral o en eventos académicos. Si en la etapa B se encuentra uno realizando estudios avanzados habrá que añadir el someter a evaluación externa nuestros resultados de investigación en la forma de publicaciones. En una etapa (C) los indicadores con los que se nos evalúa semestral, anual, o multianualmente se incrementa. De hecho, bajo el esquema del reconocimiento de perfil deseable PRODEP debemos poseer:

> *El nivel de habilitación de profesora universitaria de tiempo completo y las funciones que con tal nombramiento se realizan de manera equilibrada (docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, gestión académica y tutorías)*. (SES,2020)

Así mismo, los indicadores de la generación o aplicación innovadora del conocimiento suelen ampliarse respecto a la publicación de resultados de investigación, y adicionalmente pueden presentarse elementos de propiedad industrial como patentes, modelos industriales y diseños industriales. Es en este último aspecto que nos parece relevante insistir en la necesidad de que las políticas científicas nacionales e internacionales promuevan innovación en ecosistemas de emprendimiento con perspectiva de género.

Para ello resulta pertinente contarles nuestra experiencia, Lorena Romero Salazar crece con la idea de una trayectoria académica para una científica de fines del siglo pasado, es decir bajo una trayectoria lineal y que la ha desarrollado hasta el quinto punto:

Figura 1. Trayectoria Académica Científica afín a generaciones nacidas a finales del siglo pasado.

Sin embargo, dada su incursión a la academia ya graduada del doctorado en 1997, con sólo veintisiete años, no contempla la jubilación como una actividad próxima. No sólo por la sinergia académica que mantiene, sino por la precariedad que le daría una jubilación universitaria.

Por otra parte, Melissa María Monroy Hernández, se identifica con una trayectoria actualizada a la realidad de las generaciones del presente siglo. Como se muestra en el diagrama de la Figura 2.

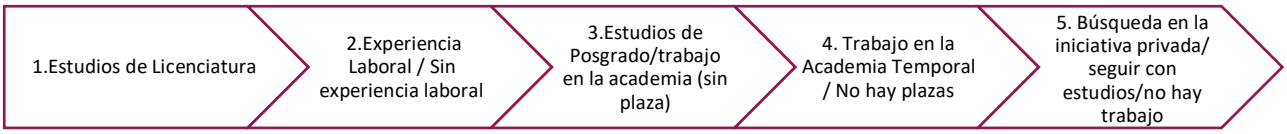


Figura 2. Trayectoria Académica Científico-Tecnológica de generaciones nacidas en el siglo actual.

Su experiencia laboral al salir de la Licenciatura en Ingeniería Civil le dio la oportunidad de adquirir experiencia laboral pero que, ante la brecha de género en dicha área, prefirió intercambiar por estudios de Maestría para continuar con el fortalecimiento de sus habilidades en investigación. El estudiar en un posgrado del PNPC y su capacidad académica favorecieron su intercambio académico en primer mundo en Holanda. A pesar de esto, las oportunidades laborales fueron escasas o fuera del área de aplicación del conocimiento. La búsqueda de plazas en Universidades es muy compleja ya que en general, no hay espacios disponibles

para las nuevas generaciones, y quienes ya tienen la oportunidad de jubilarse, no lo hacen; las generaciones actuales no tienen acceso a la jubilación, deben pensar además de su día a día, en cómo se soportarán en la vejez.

Ambas coinciden como mentora y mentorada -respectivamente-, primero en un proyecto de investigación de nivel maestría de tipo multidisciplinar entre la Física y la Ingeniería. Posteriormente, en el ámbito del emprendimiento como colaboradoras en la formación de Bonambiens SAS de CV. Bonambiens es una Sociedad que busca dar solución a problemáticas de impacto ambiental causadas por las industrias y en general la actividad humana. Surge desde la academia, con mentoreo en el área científica. Se da, en parte, como alternativa a la falta de empleo en la academia y como complemento de las actividades en esta área. El proceso burocrático para su creación fue largo por razones de logística del equipo, sin embargo, se logra el resultado esperado. Los retos que se han enfrentado desde su concepción son principalmente el tiempo que se le debe dedicar, ya que no se ha convertido en la mayor fuente de ingresos del equipo; por otro lado, aunque se han tenido reuniones con clientes potenciales, no se ha llegado a cerrar acuerdos para proyectos de gran impacto. Hemos observado que esto se debe en su mayoría de los casos a que el cliente potencial no está dispuesto a pagar por los servicios y considera a la innovación como un lujo.

El enfoque de innovación no sólo se ha promovido por la Dra. Lorena Romero Salazar hacia el exterior de la institución educativa sino también en el interior. Esto se ha promovido por interés propio, pero también amparada por la ley de Ciencia y Tecnología, vigente en territorio mexicano, en particular por el Artículo 51 de dicha ley que a la letra dice:

> *"Las instituciones de educación, los Centros Públicos de Investigación y las entidades de la administración pública que realicen actividades de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación promoverán conjuntamente con los sectores público y privado la conformación de asociaciones estratégicas, alianzas tecnológicas, consorcios, unidades de vinculación y transferencia de conocimiento, nuevas empresas privadas de*

base tecnológica y redes regionales de innovación en las cuales se incorporarán los desarrollos tecnológicos e innovaciones realizadas en dichas instituciones de educación, Centros y entidades, así como de los investigadores, académicos y personal especializado adscritos a la institución, Centro o entidad, que participen en la parte sustantiva del proyecto." (DOF, 2015)

Es así que desde 2011 cuando se inician las actividades del Laboratorio de Nanotermodinámica y Sistemas Complejos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma del Estado de México, hemos insistido en la participación en proyectos de innovación intra e interinstitucionales. De tal forma que cuando la Dirección de Gestión del Conocimiento y Negocios de la Secretaría de Finanzas de la propia universidad promueve la colaboración con la Facultad de Ciencias, se vislumbra y aprovechó la oportunidad para la creación de una marca institucional, marca que recientemente fue aprobada por el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial. Esto representa la oportunidad de seguir impulsando con *equidad de género*, equipos conformados por el alumnado de las áreas de ingeniería, biología, biotecnología y física para la formación de empresas *startup* de la marca institucional.

Hay que enfatizar que, aunque las aludidas en este caso somos del área de Física e Ingeniería y nos desempeñamos en México. Estudios en otras latitudes a nivel internacional también nos llevan a cuestionar las tradicionales trayectorias académicas. Por ejemplo, en el caso de las áreas biológicas, donde el 50 por ciento o más de graduantes en el nivel Doctoral son mujeres, esta paridad no existe en la distribución de plazas académicas de tiempo completo. Como ejemplo presentamos datos de los Estados Unidos reportados por Sheltzer y Smith (2014), quienes hacen un análisis de datos estadísticos de 39 departamentos del área biológica en 24 instituciones de renombre en ese país. Identificando que, aunque la brecha de género es despreciable entre el estudiantado de posgrado con 51% de hombres y 49 de mujeres, al escalar a la participación en estancias posdoctorales 39% son mujeres y 61% hombres; brecha que se incrementa en las plazas de *professors* con

21% de mujeres y 79% varones. En las áreas STEM estas cifras son más críticas y no se encuentran disponibles en muchas regiones y por disciplina. En el marco internacional por la búsqueda de cifras confiables en pro de la disminución de la brecha de género, se integró un proyecto de 2017-2019 denominado “Gender Gap in Science. A Global Approach to the Gender Gap in Mathematical, Computing, and Natural Sciences: How to Measure It, How to Reduce It?” se recomienda leer el reporte final correspondiente (Guillopé y Roy, 2020). También Silvina Ponce y Lilia Meza, (ambas integrantes de la Red Citeg) coordinaron el proyecto desde América Latina, identificando acciones a favor de la disminución de la brecha de género y estas aportaciones pueden ser consultadas en el libro intitulado “La brecha de género en Matemática, Computación y Ciencias Naturales: un abordaje desde América Latina” (Ponce y Meza, 2019). Sin embargo, atendiendo el eje que esta mesa de discusión nos convoca, debemos considerar la transición hacia la etapa final de nuestras actividades académicas. Así que consideramos que la formación de microempresas entre participantes de las generaciones de jóvenes científicas y las consolidadas presenta una solución por compartir retos y reconocimientos de dichas actividades.

A continuación, buscamos fortalecer nuestra propuesta a partir de datos estadísticos de la población mexicana reconocida dentro de la categoría de población económicamente activa (PEA).

En las tres etapas de actividad académica para las científicas, que expresamos al inicio de nuestra discusión (A, B y C), éstas corresponden a diferentes edades según la trayectoria de vida de cada una. No obstante, al observar las cifras, que reporta el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), sobre el porcentaje de mujeres que son parte de la PEA pero que no tienen acceso a trabajos formales, figura 3, se verifica que existen mujeres en todas las franjas de edades que podrían ser parte de estos ecosistemas de emprendimiento. Mujeres que pueden aportar en diferentes etapas de diseño, planeación y operación de microempresas.

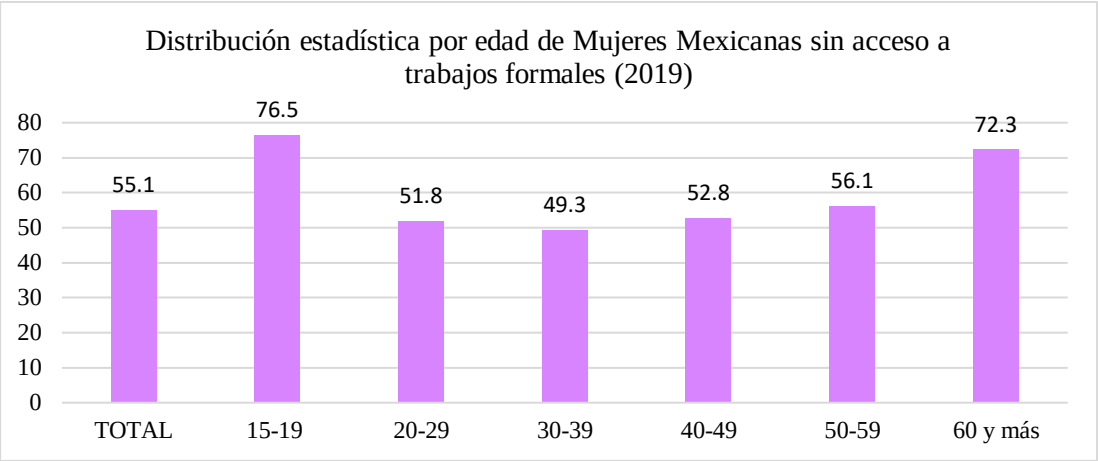


Figura 3. Se presenta la distribución porcentual de mujeres sin acceso a trabajos formales. Fuente: elaboración propia con datos del INEGI (2019).

En el cálculo de las anteriores cifras porcentuales (Figura 3), éstas se calculan respecto a la población femenina económicamente activa, según su edad y que, en el momento de la entrevista, se encontraba desocupada u ocupada, pero sin acceso a instituciones de salud. Por ello se considera que no tienen acceso a trabajos formales.

Cuando revisamos las estadísticas de la población por sexo que se encuentra laborando y revisamos el tipo de ocupación, integramos la Figura 4.

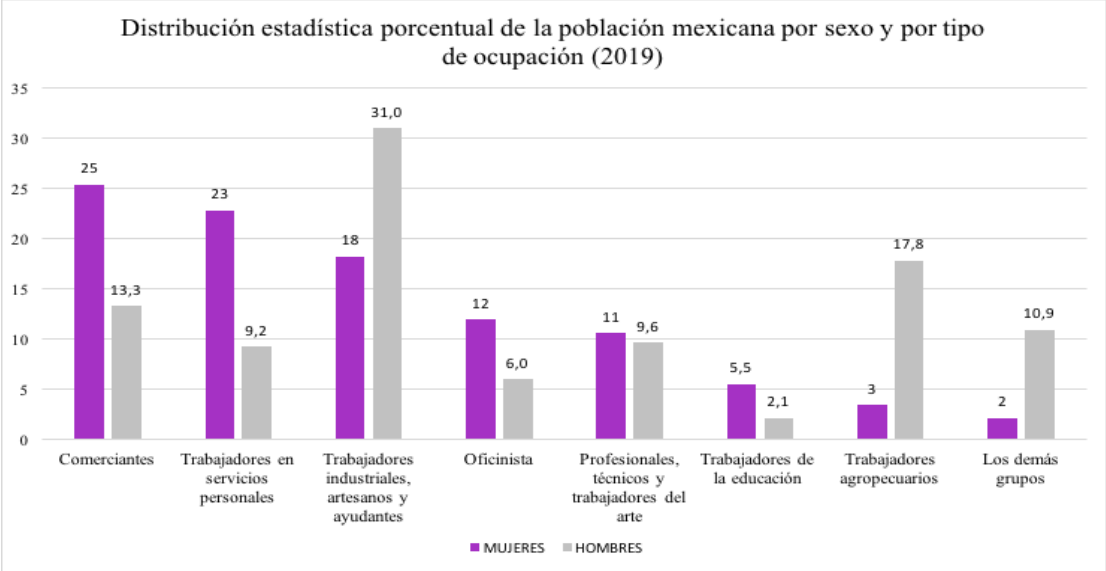


Figura 4. Distribución porcentual de la población mexicana por sexo y tipo de ocupación. Fuente: elaboración propia con datos del INEGI (2019).

Presentamos la distribución porcentual de la población mexicana económicamente activa por sexo y según el tipo de ocupación en que participa. Al analizar la gráfica identificamos que la participación de mujeres es mucho más acentuada en el caso de comerciantes y en servicios personales. Por otra parte, la participación de mujeres como trabajadoras del área agropecuaria es mínima.

Continuando con el análisis de las áreas de ocupación se identifican que la mayor parte de las mujeres, en espacios laborales formales, ocupan una posición de subordinadas y remuneradas como se muestra en la gráfica 3. Es urgente contar con políticas que favorezcan el incremento de mujeres empleadoras, pues en estos datos sólo el 2.4% son empleadoras. Además, el caso de redes o nodos de emprendimiento con perspectiva de género son ecosistemas eficientes para que nuestras tituladas y graduadas participen de forma colaborativa con las académicas en la oferta de servicios de base científico-tecnológico en todas las ramas económicas en regiones nacionales e internacionales. Con beneficios y aprendizajes en las dos direcciones de la colaboración mentora-mentorada.

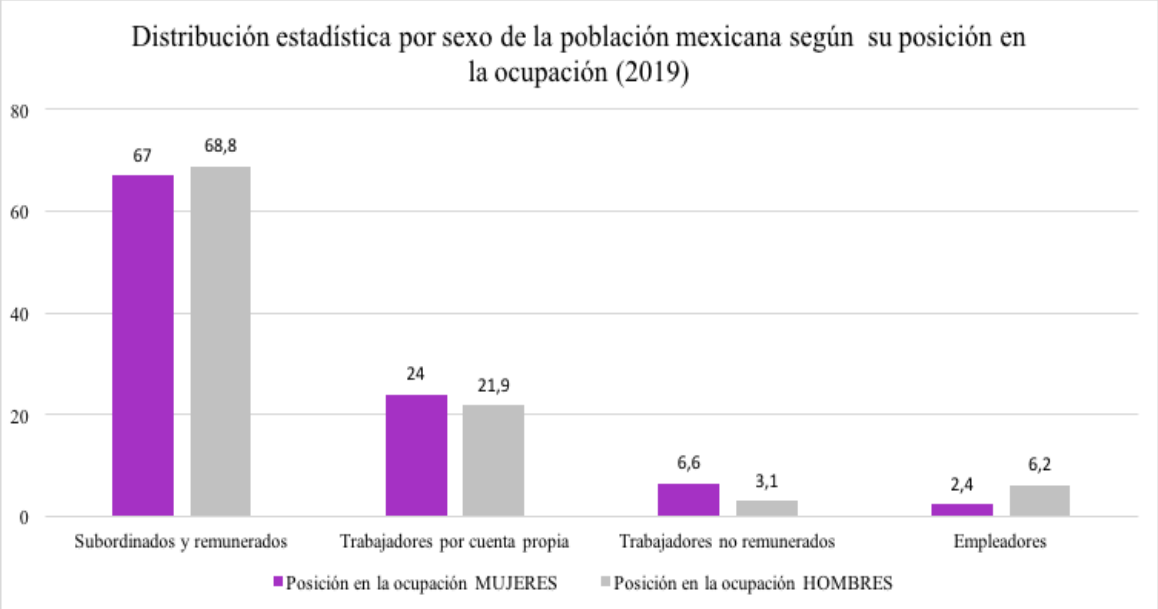


Figura 5. Distribución porcentual de la población mexicana por sexo, según su posición en su ocupación. Fuente: elaboración propia con datos del INEGI (2019).

Ahora si comparamos con la distribución porcentual por sexo del alumnado en posgrados de la Universidad Autónoma del Estado de México, logramos identificar las siguientes estadísticas al agrupar la matrícula conforme a las áreas de ocupación que utiliza el INEGI.

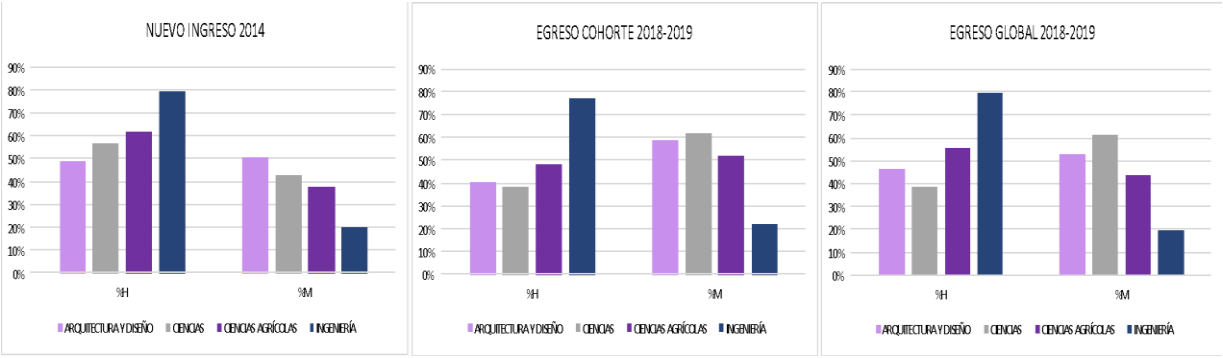


Figura 6. Distribución porcentual de la matrícula de ingreso y egreso de posgrado, desagregado por sexo, según carácter de nuevo ingreso y egresado. Fuente: elaboración propia con datos de la Agenda Estadística (UAEM, 2019).

Contamos con mujeres en todas las áreas para fortalecer sus habilidades de innovación y gestión del conocimiento con perspectiva de género hacia una trayectoria de emprendimiento. Cabe señalar que nuestra propuesta del emprendimiento o emprendedurismo con perspectiva de género, no corresponde a un enfoque político populista, como lo vivimos al participar en el Segundo Foro de Mujer Emprendedora del Estado de México celebrado en noviembre de 2019. Puesto que, aunque el objetivo de dicho foro era establecer un intercambio de experiencias y mejorar las oportunidades para que empresarias mexiquenses promovieran productos y servicios. La participación de empresas lideradas por mujeres y de base científica tecnológica fue escasa. La mayor parte de las participantes eran empresarias que en otras latitudes se ubican en el ramo de microempresas de “cuello-rosa”, dichas empresas al dedicarse mayoritariamente al comercio de productos como intermediarias, ha probado ser ineficientes como lo reportan en su investigación Tracy Bachrach Ehlers y Karen Main (1998). Derivada de una investigación etnográfica de tres años, las autoras confirmaron que dichas microempresas representan ingresos modestos y hasta precarios, con políticas que impiden el crecimiento individual de las participantes.

No obstante, las políticas que favorezcan la incursión de las jóvenes graduadas a las filas del emprendimiento deben realizarse con perspectiva de género; para así evitar que la inequidad de oportunidades y la exigencia de las políticas de innovación también androcentristas, impidan un balance entre las esferas profesional y personal de las mujeres. Debemos abogar por la actualización de las políticas de evaluación y de capacitación en hubs de innovación para integrar ecosistemas con mujeres empoderadas. Mujeres capaces de heredar legados académicos, de innovación y de gestión del conocimiento transdisciplinar y transgeneracional.

Conclusiones

Con lo anteriormente expuesto queremos dejar el antecedente de un emprendimiento con perspectiva de género en el que se identifica que las actividades no sólo están supeditadas a registrar una empresa de base científica tecnológica. Al promoverla se pueden redimir éxitos cíclicos del ecosistema de innovación y el sistema de gestión del conocimiento en las filas de la empresa que se crea y en el espacio de investigación de las académicas adscritas IES. Con ello se busca promover la cultura para la formación de empresas emergentes con perspectiva de género. Dando la opción de que, con la participación de las académicas consolidadas como consultoras, su permanencia en calidad de consultoras aporta a un ingreso adicional digno y que promueve un legado intelectual. Cabe resaltar que durante el proceso de colaboración se fortalecen las habilidades de todas las generaciones participantes de forma cíclica.

Referencias

DOF. (2015). Nueva Ley de Ciencia y Tecnología, México, D.F.: Cámara de Diputados.

Ehlers, T. B., & Main, K. (1998). Women and the false promise of microenterprise. *Gender & Society*, *12*(4). https://link.gale.com/apps/doc/A21050289/PPGB?u=uaemex&sid=PPGB&xid=6d22f6e9

Guillopé, C., & Roy, M.F. (2020). Gender Gap in Science. A Global Approach to the Gender Gap in Mathematical, Computing, and Natural Sciences: How to Measure It, How to Reduce It? International Council of Science. https://gender-gap-in-science.org/project-publications/

INEGI, INMUJERES. (2019). *Mujeres y Hombres en México 2019.* INEGI.

Meza-Montes L., & Ponce Dawson, S. (Coord.) (2019). *La brecha de género en Matemática, Computación y Ciencias Naturales: un abordaje desde América Latina.* Ciudad de México: Sociedad Mexicana de Física.

Prizzia, R. (2005). An international perspective of privatization and women workers. *Journal of International Women's Studies*, *7*(1). https://link.gale.com/apps/doc/A176204028/PPGB?u=uaemex&sid=PPGB&xid=9db20bfd

Romero-Salazar, L., & Arellano, A. (2018). *La ética en la investigación multi e interdisciplinaria, un enfoque desde las ciencias naturales y exactas,* en Arellano Hernández, A., Romero Salazar, L. y Loza López, J. (Coords.) Ética de la investigación científica, humanística, tecnológica (67-78) Ciudad de México: Colofón Editores.

SES-SEP. (2020). Información general del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). https://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/prodep.htm

Sheltzer J. M., & Smith, J. C. (2014). Elite male faculty in the life sciences employ fewer women *PNAS* *111* (28) 10107-10112; https://doi.org/10.1073/pnas.1403334111women

Reflexiones Finales

La reflexión colectiva que subyace en el conjunto de las exposiciones es el predominio del carácter androcéntrico en la cultura académica; progresivamente hay cada vez más mujeres en el ejercicio de la profesión académica, sin embargo, el patriarcado como estructura organizadora continúa excluyendo a las mujeres de las posiciones más altas del conocimiento y el poder. Raquel Güereca (2017), propone la noción de "violencia epistémica de género" para entender los efectos sobre el silenciamiento y desprestigio de saberes ubicados en sujetos subalternos, por razones de colonialidad, racismo o desigualdad de clase; pero en esta noción se remarca la opresión estructural patriarcal sobre las mujeres, la cual se expresa en que se invisibilizan sus aportaciones como sujeto social históricamente excluido de la producción de conocimientos que dieron forma a la ciencia moderna y a la ciencia académica[i].

Lo anterior nos muestra que la ciencia como construcción social no es un espacio de producción neutral, la producción de conocimiento es un espacio de disputa, donde se conjugan diferentes perspectivas y fuerzas, ya sea para mantener el *statu quo* y sus lógicas de poder dominantes o para aportar desde una perspectiva de transformación hacia la construcción de nuevos horizontes; es justo en esta última perspectiva en la que cabe la visión crítica que nos ofrece la epistemología feminista. Una característica importante de producir conocimiento desde el feminismo crítico es comprender la generación de conocimiento como una forma de hacer política, y, es una forma de hacer política a favor y con sujetas y sujetos que están fuera de la norma dominante establecida, que a razón de algunas de sus características en relación con sexo-género, racialidad, clase, orientación sexual, entre otros factores, quedan al margen y en desigualdad[ii]

El III Foro Nacional y II Internacional Políticas de Evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas, fue un evento en el que el diálogo entre las diversas ponentes nacionales e internacionales evidenció las desigualdades, los retos y puntos de encuentro que imperan en las condiciones laborales de las académicas-científicas. Vale la pena destacar que las participantes

en el evento fueron académicas-científicas, cuya labor se desarrolla en las Instituciones de Educación Superior, su quehacer está estrechamente relacionado con actividades de docencia, investigación y/o preservación y difusión de la cultura.

En los últimos años, las políticas de evaluación educativa en las Instituciones de Educación Superior han conferido a la investigación un papel relevante, la consideran columna vertebral en la configuración del trabajo académico, pues se espera que preserve, transmita e incremente el corpus de saber científico, tecnológico y humanístico. Desde esta perspectiva, el quehacer de la investigación es la actividad que le confiere a la academia prestigio, reconocimiento y estímulos económicos. Sin embargo, para su desarrollo se requiere un conjunto de condiciones laborales, fundamentalmente ajenas para las generaciones de jóvenes académicas, así lo reflejan las distintas exposiciones que se presentan, con ello se muestra una de las aristas de la desigualdad en las trayectorias de las académicas científicas.

Desigualdades en trayectorias académicas

Las exposiciones centralmente de las jóvenes académicas ilustran las profundas brechas que atraviesan en la búsqueda por trazar una carrera académica, en tanto los perfiles para incursionar al ejercicio de la profesión académica han ido cambiando. Hoy se exigen mayores niveles de escolaridad, de preferencia el doctorado, que sean jóvenes no más de 39 años de edad para concursar por una plaza en la UNAM, por ejemplo; que cuenten con cierta experiencia en la investigación, lo que requiere haber colaborado en grupos de investigación, criterios que en su conjunto suponen que existe una expectativa en las jóvenes de hacer de su carrera académica un proyecto de vida, pero lo que se observa, es el predominio del ejercicio docente como el camino para acceder al ámbito académico, con contratos laborales por horas clase o de profesoras de asignatura, lo que limita su participación a los programas de estímulo institucionales y les resta recursos para desarrollar investigación.

Las actuales exigencias institucionales, para el trabajo académico son mayores, pero no se corresponden con su precaria condición laboral; falta de incentivos, bajos salarios, escaso reconocimiento a su esfuerzo y dedicación. Se trata de desafíos que estas jóvenes académicas sortean incrementando su carga laboral en otros empleos a fin de incrementar sus sueldos y mejorar sus currículos con miras de obtener una posición estable y superior en el rubro académico.

Las desigualdades también se hacen presentes en las inequidades que se observan en los espacios de trabajo, en los que las brechas de género en materia de oportunidades, reconocimientos institucionales, acceso limitado a los espacios de decisión, segregación laboral y sesgos de género acompañan la trayectoria académica de las participantes al Foro. Un rasgo común de desigualdad en las académicas jóvenes y consolidadas es que su trabajo académico se realiza en paralelo al cuidado, crianza, atención a los hijos, personas mayores o enfermos. Al asumir las académicas la responsabilidad del cuidado y atención, el tiempo que les queda para sí mismas, sus proyectos, desarrollo profesional o productividad académica se resta.

La puesta en común entre las académicas: las mentorías

Una experiencia común entre las participantes del Foro muestra la trascendencia de las mentorías en sus propios procesos formativos y en la labor que ellas mismas realizan para que esa actividad persista en las nuevas generaciones. Las mentorías nos muestran las múltiples experiencias, legados, procesos de formación y aprendizaje que confluyen en las trayectorias de las académicas jóvenes y consolidadas. Las mentoras evidencian, comparten, enseñan las genealogías de sus saberes. En esta actividad destacan las coincidencias en las mujeres que hacen de la academia un proyecto de vida, la presencia de otras mujeres que se constituyeron en guías, personas representativas que convocan a la admiración por su talento, paciencia, pasión, compromiso y enseñanza.

Propuestas

Se hace necesario trabajar crítica y colectivamente para superar la visión androcéntrica, sexista y rígida dominante en las reglas que regulan el trabajo académico-científico, su producción y compensaciones, así como impulsar programas de mentorías.

Se advierten algunos factores socioculturales tales como: la maternidad, el trabajo doméstico y la falta de oportunidades vinculados, que repercuten en la productividad de las jóvenes académicas.

Es preciso hacer la revisión con perspectiva de género de la legislación que acompaña la vida de jubilación para las académicas. La decisión de jubilarse debe tener acompañamiento psicológico en tanto expresa miedos, incertidumbres e impacto en la autoestima de las propias mujeres en tanto se acompaña de una nueva reconfiguración de su actuación y producción académica, fuera de las aulas, y de formas diferentes de vivir su cotidianidad.

Es urgente una política académica dentro de las IES y de organismos como el CONACyT en la que se reconozca la importancia y trascendencia del trabajo de las académicas de asignatura o contratadas por hora, en la que se haga énfasis en el deterioro de sus condiciones laborales; salarios, programas y montos de estímulo, y reconocimiento académico.

---

[i] Esta noción de "violencia epistémica de género" la rescata Noelia Correa en su ponencia: *Condiciones históricas del trabajo de las mujeres latinoamericanas en la producción de conocimiento*, del trabajo de Raquel Güereca (2017).

[ii] Como lo expone Noelia Correa en su ponencia: Condiciones históricas del trabajo de las mujeres latinoamericanas en la producción de conocimiento citando a Raquel Güereca (2017), Diana Maffía (2016) y Patricia Castañeda (2019).

Castañeda, Patricia. (2019). *El feminismo como paradigma científico. Corrientes teóricas y epistemológicas de los feminismos.* Ponencia presentada en el Diplomado internacional de actualización profesional Feminismo en América Latina. CEIICH UNAM, en la Ciudad de México, México.

Güereca, Raquel. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *28*(74), 11-32.

Maffía, Diana. (2016). Contra las dicotomías: Feminismo y Epistemología crítica. En Korol, C. (comp.) *Feminismos populares, pedagogías y políticas* (137-151). Buenos Aires: Editorial Chirimbote.

Diálogo global de saberes y experiencias entre científicas y académicas. Memoria III Foro Internacional y II Nacional Políticas de Evaluación de las IES y su efecto en la Trayectoria de Academicas-Cientificas. Terminó de editarse en junio de 2021, en la Universidad Privada San Juan Bautista de Perú. La coordinación estuvo a cargo de Alma Rosa Sánchez Olvera, Silvia Evelyn Ward Bringas y Alizon Rodríguez Navia, del cuidado de la edición se encargaron María de la Luz Valenzuela Cervantes y María Luisa Urrea Zazueta, el diseño de portada y contraportada por Melisa Monrroy Hernández

Diálogo global de saberes y experiencias entre científicas y académicas Memoria III Foro Nacional y II Internacional Políticas de evaluación en las IES y su efecto en la trayectoria de académicas-científicas, fue un evento virtual que posibilitó un espacio de intercambio, experiencias y propuestas que dieron pie a la reflexión crítica y colectiva, sobre los esfuerzos y beneficios académicos y personales frente a las políticas de evaluación impuestas durante las últimas décadas en las Instituciones de Educación Superior del continente latinoamericano e iberoamericano.

A partir de su narrativa y experiencia, las académicas-científicas, expusieron su apreciación acerca de la precarización laboral; la pertinencia de la mentoría como columna vertebral para la formación de jóvenes académicas; la trascendencia en sus trayectorias académicas de los parámetros de evaluación impuestos por las políticas educativas, así como, sus perspectivas frente al retiro laboral. Líneas de reflexión que, en contextos de incertidumbre y formas diferentes de trabajo (virtual, híbrida) nos impone nuevos desafíos.

ISBN: 978-607-99445-1-3

ISBN: 978-612-46452-6-6

Red de Ciencia, Tecnología y Género A. C.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

UNIVERSIDAD PRIVADA SAN JUAN BAUTISTA