



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

SESGOS DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS:
ORDEN CULTURAL Y ESTRUCTURA SOCIAL EN LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:
ANA GABRIELA BUQUET CORLETO

TUTOR:
DR. ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ-GUERRA
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. LUCERO JIMÉNEZ GUZMÁN
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM
DRA. HORTENSIA MORENO ESPARZA
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM
DR. HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM
DRA. ESTELA SERRET BRAVO
Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

MÉXICO, D.F.

JUNIO DE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para Fernanda, fuente de alegría e
inspiración que cada día me motiva a ser
mejor*

Contenido

Introducción	1
Agradecimientos.....	4
Capítulo I. El ordenamiento de género: componentes culturales, sociales y subjetivos que sostienen las desigualdades entre mujeres y hombres	7
Distintas visiones	13
Lo simbólico.....	20
Imaginario colectivo.....	27
Identidades de género	35
El ordenamiento de género en la sociedad contemporánea	47
Capítulo II. Género y educación superior	57
La incursión del feminismo y los estudios de género en la educación superior	58
Desigualdades de género en la educación superior	65
<i>La transformación de la academia</i>	<i>67</i>
<i>Sesgos de género en las trayectorias académicas.....</i>	<i>73</i>
<i>Los procesos de evaluación académica</i>	<i>79</i>
<i>Toma de decisiones y procesos colegiados.....</i>	<i>85</i>
<i>Discriminación.....</i>	<i>90</i>
<i>Violencia de género</i>	<i>95</i>
<i>Responsabilidades familiares.....</i>	<i>97</i>
Capítulo III. Las y los investigadores de la UNAM: espacios y posiciones diferenciados	109
El lugar de las y los investigadores en la estructura académica de la UNAM	110
Marco metodológico.....	113
Panorama general de la población académica de la UNAM	116
Carrera académica: Investigadoras e Investigadores	118
El trabajo académico y la familia	138
Ambiente institucional.....	142
Capítulo IV. Investigadoras en las ciencias “duras”: vida institucional, familiar y personal	149
Delimitaciones metodológicas.....	151
<i>Procedimiento en el trabajo de campo:</i>	<i>154</i>
Carrera académica	156
<i>Premios y distinciones</i>	<i>160</i>
<i>Cuerpos colegiados.....</i>	<i>160</i>
<i>Cargos directivos</i>	<i>161</i>
<i>Matrimonios de científicos: una alianza académica.....</i>	<i>161</i>
<i>Salidas al extranjero: congresos, posgrados y estancias de investigación</i>	<i>167</i>
<i>¿Carrera o carreras?.....</i>	<i>172</i>

<i>Meritocracia: un juego con muchas reglas difíciles de cumplir</i>	173
<i>La triple jornada de las académicas:</i>	178
El impacto de las responsabilidades familiares	182
<i>Gracias a otra mujer</i>	190
<i>Gracias a la familia y a las amigas: redes familiares y laborales</i>	192
<i>¿Corresponsabilidad?</i>	194
<i>Tiempos y espacios propios</i>	198
Ambiente institucional	201
<i>Discriminación</i>	202
<i>Evaluaciones académicas y sesgos de género</i>	219
<i>Publicaciones</i>	228
<i>Orgullosas de sí mismas</i>	229
Identidades de género	230
<i>Mujeres de carácter fuerte</i>	234
<i>Roles de género</i>	239
<i>Estereotipos</i>	242
<i>¿Culpas de género?</i>	243
<i>Conciencia de género</i>	244
<i>Vocación y entorno familiar</i>	245
No sólo el género importa	249
Recuento	252
Reflexiones finales	257
Anexo 1: Cuadros comparativos	279
Anexo 1.1. Formación Académica - Comparativo	281
Anexo 1.2. Trayectoria Académica - Comparativo	282
Anexo 1.3. Formación, Trayectoria y Familia - Comparativo	283
Anexo 1.4. Vida Personal - Comparativo	284
Anexo 2: Líneas de Vida	285
Anexo 2.1: línea de vida de Sonia DCIII	287
Anexo 2.2: línea de vida de Diana DCIII	288
Anexo 2.3: línea de vida de Amelia DCIII	289
Anexo 2.4: línea de vida de Celia DCIII	290
Anexo 2.5: línea de vida de Moira CAI	291
Anexo 2.6: línea de vida de Estela CAI	292
Anexo 2.7: línea de vida de Luciana CAI	293
Anexo 2.8: línea de vida de Matilde CAI	294
Anexo 2.9: línea de vida de Mónica CAI	295
Bibliografía	297

Cuadros

Cuadro 1. Personal académico por nombramiento y sexo, 2009.....	117
Cuadro 2. Nombramiento, categorías y niveles de Investigador por sexo, 2009.....	120
Cuadro 3. Nombramiento de Investigador de tiempo completo, por categoría, nivel, sexo y subramo, 2009.....	123
Cuadro 4. Investigadoras e investigadores que tardaron el tiempo mínimo reglamentario para obtener promociones	128
Cuadro 5. Investigadores(as) del IMATE por número de promociones obtenidas	130
Cuadro 6. Ingreso promedio anual por sexo y figura académica, 2009 (no incluye personal académico en puestos de funcionario)	133
Cuadro 7. Ingreso promedio anual por sexo, investigadoras e investigadores del IMATE, 2009 (no incluye personal académico en puestos de funcionario	134
Cuadro 8. Ingreso promedio anual por sexo y figura académica, 2009 (Incluye personal académico en puestos de funcionario)	135
Cuadro 9. Ingreso a la UNAM en el nombramiento de Investigador, por categoría, nivel y sexo, 2005-2009	136

Gráficas

Gráfica 1. Participación por sexo en espacios de toma de decisiones, 2011	118
Gráfica 2. Participación porcentual de mujeres en la figura de Investigador por categoría y nivel, 2009	121
Gráfica 3. Personal académico del IMATE, situación contractual y sexo, 2009	125
Gráfica 4. Investigadores e investigadoras del IMATE, años para obtener la primera promoción, 2009	126
Gráfica 5. Años transcurridos en obtener la primera promoción, investigadores e investigadoras	127
Gráfica 6. Promociones obtenidas por investigadores e investigadoras desde su ingreso a la UNAM	129
Gráfica 7. Niveles de PRIDE en académicas y académicos con nombramiento de investigador, 2009	131
Gráfica 8. Niveles de SNI de investigadoras e investigadores de la UNAM, 2009	133
Gráfica 9. Participación relativa de hombres y mujeres con nombramiento de Investigador según periodo de ingreso, 2009	137
Gráfica 10. Horas que dedican a la semana a cada actividad las y los investigadores.....	138
Gráfica 11. ¿Considera que existe trato desigual entre hombres y mujeres en esta dependencia?	143
Gráfica 12. Durante los últimos tres años, ¿con qué frecuencia se puede llegar a escuchar este tipo de comentarios en esta dependencia?	145

Introducción

La situación de las mujeres en las instituciones de educación superior está lejos de poder considerarse igualitaria en relación a la que gozan sus colegas hombres. Aún existen una gran cantidad de problemáticas que las mujeres universitarias deben enfrentar para acceder, permanecer y ascender en los distintos espacios y funciones sustantivas de las universidades.

Diversas investigaciones realizadas en universidades de distintos países del mundo han sacado a la luz tendencias de segregación¹ por sexo, entre las cuales se identifican la segregación horizontal referida al “índice de concentración en los sectores (o las disciplinas) ocupacionales sin realizar ninguna evaluación de las oportunidades” y la segregación vertical que “afecta a la posición de los hombres y las mujeres en las jerarquías de la ciencia” (ETAN, 2001, p. 75).

En términos concretos la segregación por sexo en el ámbito universitario se traduce en la baja participación de las mujeres en ciertas profesiones, oficios, disciplinas y áreas del conocimiento consideradas tradicionalmente masculinas, y su menor acceso a los puestos de mayor jerarquía y a los espacios en los que se toman las decisiones.

Esta investigación analiza las desigualdades de género que se producen entre las trayectorias académicas de las y los investigadores² de la Universidad Nacional

¹ A lo largo de esta investigación se utiliza el concepto *segregación* entendido como: “la tendencia a que hombres y mujeres se empleen en diferentes ocupaciones, separados unos de otros en la estructura ocupacional. Esta separación significa exclusión social de las mujeres porque se ubican, en términos generales, en ocupaciones con menor estatus y condiciones de trabajo desfavorables. Las mujeres se concentran predominantemente en las denominadas ocupaciones femeninas y los hombres en las masculinas” (Guzmán Gallangos, 2002). Éste es un fenómeno que se puede constatar en cualquier ámbito social, ya “que existen actividades donde se concentran, de manera preferente, los trabajadores de uno y otro sexo” (Salas y Leite, 2007), y que a su vez es producto de “parámetros fuertemente tradicionales de distribución de actividades entre los géneros”, dando como resultado “profundas restricciones a las oportunidades que tienen las mujeres de insertarse en la actividad económica” (Fernández Hasan, 2007).

² La población académica de la UNAM se divide en cinco nombramientos: profesores de asignatura; profesores de carrera; investigadores de carrera; técnicos académicos y ayudantes. Portal de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), consultado el 1 de mayo de 2013: <http://dgapa.unam.mx/html/normatividad/cartegoriasyniveles.html>.

Autónoma de México (UNAM). Frente a los datos estadísticos de los lugares y posiciones que ocupan de manera diferenciada los hombres y las mujeres de este grupo de la población académica, se buscó identificar algunos de los factores y mecanismos, vinculados al ordenamiento de género, que intervienen en la segregación horizontal y vertical de las investigadoras de la UNAM.

Para ello se expone, en primer lugar, la perspectiva conceptual desde la que se aborda esta problemática. El capítulo I, titulado *El ordenamiento de género: componentes culturales, sociales y subjetivos que sostienen las desigualdades entre mujeres y hombres*, expone el complejo entramado que sostiene el funcionamiento y la eficacia del sistema de género como forma de organización social que establece jerarquías, privilegios y ventajas al colectivo de los hombres sobre el de las mujeres. Al explicar los diferentes niveles desde los que actúa el ordenamiento de género y su reproducción en los distintos terrenos sociales, se intenta poner de relieve la incidencia específica de los componentes culturales, sociales y subjetivos en el ámbito de la educación superior y los efectos negativos que producen para el avance de las mujeres en la carrera académica.

En el capítulo II, *Género y educación superior*, se hace una amplia exposición de las condiciones en las que se encuentran las mujeres en el ámbito de la educación superior en relación a su escasa presencia en los niveles más altos de los nombramientos académicos, en ciertos campos del conocimiento y en puestos directivos y cuerpos colegiados. Se abordan también las problemáticas que enfrentan por ambientes institucionales que no han erradicado la discriminación y la violencia de género y la contundente incidencia que la división sexual del trabajo –que asigna a las mujeres la mayor parte de las responsabilidades familiares– tiene sobre los tiempos y la energía de las académicas para desarrollar su labor científica. Como marcos de referencia, se introduce el largo camino que han recorrido los estudios de género para legitimar su presencia en la educación superior y lograr incidir en las condiciones de equidad de las comunidades universitarias, así como el viraje que se produjo en las universidades, a partir de los años 80, en la forma de producción y

evaluación del trabajo académico y los efectos que esto ha tenido en el personal académico y específicamente en las académicas.

Los dos siguientes capítulos son el resultado del trabajo de investigación realizado con la población objeto de estudio. El capítulo III, *Las y los investigadores de la UNAM: espacios y posiciones diferenciadas*, se realizó principalmente con técnicas cuantitativas, que analizan bases de datos institucionales y muestra a detalle la distribución horizontal y vertical por sexo de esta población en los distintos espacios universitarios. Los análisis estadísticos constatan las diferentes tendencias de segregación por sexo encontradas en otras investigaciones y muestran con gran elocuencia las desigualdades al tratarse del grupo académico más privilegiado dentro de la UNAM y, por tanto, el menos accesible para las mujeres. En este capítulo se analiza también información de carácter cualitativo: percepciones y opiniones recogidas a través de encuestas y grupos focales realizados para otros estudios que se han hecho sobre la UNAM. Esta información permitió indagar sobre el impacto que tiene el ámbito familiar-doméstico y el ambiente institucional en las investigadoras e investigadores de Ciudad Universitaria –campus principal de la UNAM–.

El capítulo IV, *Investigadoras en las ciencias “duras”: vida institucional, familiar y personal*, es un abordaje cualitativo, a través de entrevistas a profundidad, que despliega y analiza la trayectoria de vida de dos grupos de investigadoras pertenecientes al Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM.³ Todas ellas son investigadoras titulares, pero se diferencian en el nivel del nombramiento, de los estímulos y del SNI. En uno de los grupos –denominado DCIII– se encuentran las investigadoras que han alcanzado los máximos niveles en los tres rubros: Titular C, PRIDE D y SNI III, el otro –CAI– lo integran investigadoras ubicadas en la moda estadística de la UNAM: Titular A, PRIDE C y SNI I. En un análisis que pretende mostrar diferencias y similitudes de los efectos que tiene el ordenamiento de género en sus trayectorias académicas, se desarrollan como ejes de indagación: la carrera

³ Agrupa tres grandes áreas del conocimiento: Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra e Ingenierías. Coordinación de la Investigación Científica, consultado el: 2 de mayo de 2013: http://www.cic-ctic.unam.mx/cic/subsistema/acercade_sic.cfm

académica, el impacto de las responsabilidades familiares, el ambiente institucional y las identidades de género.

Por último, el capítulo *Reflexiones finales*, recoge desde el marco conceptual los resultados cualitativos de esta investigación que nos hablan de manera muy detallada de las dificultades que enfrentaron y enfrentan estas investigadoras en su labor científica y le dan sentido y voz a los “datos duros” que despliegan el fenómeno ya conocido: a medida que aumenta la jerarquía de los puestos, nombramientos, estímulos y reconocimientos en la academia, disminuye la participación de las mujeres.

La situación académica de las mujeres en las universidades no está determinada exclusivamente por sus méritos individuales, sino que además está condicionada por la organización social estructurada en torno al género, que agregan dificultades al desarrollo de carreras académicas exitosas.

A lo largo de esta investigación se pueden apreciar las distintas formas en las que se materializa la desigualdad de género en las instituciones de educación superior e identificar factores vinculados al ambiente institucional, a la división sexual del trabajo y a la configuración de las identidades de género, que intervienen en la segregación de las mujeres de los nombramientos académicos de mayor nivel en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Agradecimientos

Antes de iniciar el recorrido por el ordenamiento de género y sus impactos en la vida académica de las mujeres en el ámbito de la educación superior, es importante mencionar el proceso y a las personas que han hecho posible la elaboración de este trabajo.

Esta tesis fue realizada entre agosto de 2010 y mayo de 2013. Los avances fueron presentados en seis Coloquios de Doctorantes del Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales en los que recibí importantes y valiosas observaciones críticas y sugerencias de los integrantes del Comité Tutorial: Dr. Roberto Rodríguez Gómez-Guerra (Tutor),

Dra. Lucero Jiménez Guzmán (miembro del Comité Tutor) y Dra. Estela Serret Bravo (miembro del Comité Tutor), lo que permitió ir orientando y acotando los propósitos de la investigación. Para el examen de candidatura, realizado el 6 de diciembre de 2012, se integraron al Comité la Dra. Hortensia Moreno Esparza y el Dr. Humberto Muñoz García. De ellos también recibí aportaciones sustantivas para este trabajo. Mi más profundo agradecimiento a las y los integrantes del Comité por su generosidad y por lo mucho que me enseñaron a lo largo de este proceso.

De manera especial quiero reconocer y agradecer el apoyo brindado por el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, a sus autoridades, así como a los y las compañeras que lo integran. Gracias al PUEG me he podido desarrollar tanto en el ámbito académico e intelectual como en la gestión universitaria. En esta experiencia han jugado un papel muy importante Guillermina Aguilar, Sheila Flores, Félix Martínez, Ana Moreno, Sara Montiel, Paola Ortega y Lizeth Pliego de la Secretaría de Equidad de Género. Además colaboraron en la sistematización de datos estadísticos utilizados en el capítulo III Isalia Nava, Valentina Jiménez, Virginia García y Alejandra Hernández. Mi agradecimiento especial a Perseo Duarte, que apoyó el trabajo de revisión, análisis y preparación de tablas y gráficas.

Agradezco a Jennifer Cooper, Araceli Mingo, Hortensia Moreno, Martha Zapata y Judith Zubieta, amigas y colegas académicas, con las que he compartido diversos proyectos por la equidad de género en la educación superior.

A mi compañero por su cercanía y apoyo a lo largo de este proceso. Junto a él he transitado por un proceso de fortalecimiento académico y personal.

Finalmente, esta tesis no podría haberse desarrollado sin la colaboración de un grupo de mujeres talentosas y luchadoras. Nueve investigadoras del Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM que compartieron conmigo sus experiencias como académicas y como madres de familia, sus logros y tensiones, sus fortalezas y dificultades, sus opiniones y percepciones. Ellas son el sustento de este trabajo. ¡Muchas gracias a todas!

Capítulo I. El ordenamiento de género: componentes culturales, sociales y subjetivos que sostienen las desigualdades entre mujeres y hombres

El objetivo de este capítulo es establecer las bases conceptuales para explicar la enorme complejidad que sustenta y preserva un sistema de organización social basado en la división sexual de la humanidad y las desventajas que ello representa para las mujeres como colectivo. En particular, se intenta poner de relieve que los mecanismos que sostienen la subordinación femenina se reproducen en los distintos terrenos sociales y que el ámbito de la educación superior no está exento de la intervención de los componentes culturales, sociales y subjetivos que obstaculizan y dificultan el avance de las mujeres en sus trayectorias académicas.

La participación de las mujeres en la educación superior ha transitado por diversas etapas a lo largo de la historia. Durante varios siglos permanecieron excluidas de estas instituciones y sólo a partir del siglo XIX⁴ algunas pocas lograron incorporarse, primero como estudiantes y mucho tiempo después, entrado el siglo XX, como académicas.

Recién a partir de los años 50 del siglo pasado las universidades empezaron a recibir mujeres de manera sistemática, logrando una paridad en la participación de mujeres y hombres en la población estudiantil hacia finales del siglo XX y sin lograrse aún, en esta segunda década del siglo XXI, una participación equitativa entre académicas y académicos.

La incorporación de las mujeres en las universidades y su incremento paulatino a lo largo de los últimos siglos –y sobre todo de las últimas décadas– es, sin duda, un gran avance en la conquista de los derechos de las mujeres y también para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la participación de las mujeres en las universidades, más allá de la proporción que ocupen en estos recintos, está

⁴ María de Lourdes Alvarado (2010) documenta los ingresos excepcionales de algunas mujeres a la educación superior en México en las dos últimas décadas del siglo XIX.

atravesada por una serie de condiciones de desigualdad que les dificulta su paso o su estadía en estas instituciones.

El largo peregrinar que han pasado las mujeres para poder ser partícipes de la educación superior y las condiciones de desventaja que aún enfrentan en sus trayectorias académicas y estudiantiles, responde a un sistema de organización social –de carácter universal y transhistórico– que subordina a las mujeres como colectivo frente al colectivo de los hombres. Este sistema de organización social, que en adelante se denominará *ordenamiento de género*, construye un sinfín de diferencias arbitrarias entre hombres y mujeres, dando como resultado el desempeño de papeles sociales claramente diferenciados que se reproducen en todos y cada uno de los ámbitos del *ser* y del *quehacer* humano. Esta diferenciación es producto y, a la vez, productora de las distinciones de género.

La educación superior es un claro ejemplo de las funciones diferenciadas –resultado del ordenamiento de género– que desempeñan las mujeres y los hombres. Se agrupan de manera distinta en las disciplinas y campos del conocimiento, en los cargos que desempeñan, en los niveles que alcanzan dentro de los nombramientos académicos y en los puestos de toma de decisiones, entre otras cosas. Pero esto ya no es un acuerdo social explícito, esto es, el que las mujeres ocupen espacios de menor jerarquía o se concentren en disciplinas y puestos menos valoradas o no hayan logrado posicionarse en los cargos más altos de la estructura universitaria –fenómeno que ocurre en cualquier ámbito social– no es producto de leyes, ni reglamentos, ni posturas abiertas y claras sobre los lugares que deben ocupar las personas de acuerdo a su sexo dentro de las instituciones de educación superior, como sí ocurrió siglos atrás:

Generalmente, las europeas apoyaban en principio una educación diferenciadora que diera prioridad a una preparación especial “para ser una mujer”, que consistía básicamente en menos ciencia y matemáticas y más religión y costura (Anderson y Zinsser, 2007, p. 664).

Actualmente, el ordenamiento de género –complejo sistema de relaciones sociales que produce, desde distintos niveles, un sistema de organización social basado en la

división sexual de la humanidad, en el que las mujeres, como colectivo, enfrentan múltiples desventajas en todos y cada uno de los espacios de la vida humana– ya no se sostiene en restricciones explícitas.

El ordenamiento de género utiliza distintos mecanismos sociales que garantizan su funcionamiento y permanencia, pero éstos no se presentan de forma evidente, ni son voluntarios o racionales. La maquinaria social, que actúa persistentemente para preservar el orden de género, interviene en los cuerpos y en las mentes de las personas produciendo –la mayoría de las veces– sujetos sociales diferenciados como hombres y mujeres –identidades inteligibles socialmente como diría Butler (2001)–. Esto es, las personas no eligen su género de adscripción, lo adquieren “sin enterarse”, y éste se percibe como una característica “natural” de los individuos. En este sentido, se considera “natural” que las mujeres tengan ciertos intereses y los hombres otros, sin percibir que esto se produce al responder a los significados culturales que se asocian a lo femenino y a lo masculino. Ésta es una de las razones por las cuales se considera que la vocación profesional es naturalmente distinta entre mujeres y hombres, y por lo tanto, “optan libremente” por carreras que son apropiadas para su sexo. Cuando una mujer decide inscribirse en enfermería o un hombre en ingeniería, aparece como lo adecuado, si la elección fuera a la inversa se lee como algo extraño, *contra natura*.

Las características de género, que en la vida cotidiana se traducen en múltiples diferencias –desigualdades– entre hombres y mujeres, actúan de manera insistente para producir cuerpos marcadamente distintos, mucho más distintos que los producidos por las meras diferencias biológicas. Cuerpos que se muevan, se expresen, se arreglen, se enfermen, caminen, se sienten o se relacionen sexualmente de manera diferente. Que siempre se sepa –que quede bien claro– quién es hombre y quién es mujer. La sociedad se ha ocupado de establecer todas las marcas posibles entre los sexos que “se inscriben así, de modo progresivo, en dos clases de hábitos diferentes, bajo la forma de *hexeis* corporales opuestos y complementarios” (Bourdieu, 2007, p. 45).

Estas marcas que se inscriben en los cuerpos, delimitan no solo la apariencia de las personas de acuerdo a su género, sino las actividades que le son propias. Desde esta lógica no es apropiado de una mujer andar trepada en los andamios de un edificio en construcción o en una plataforma petrolera, por lo que la arquitectura o la ingeniería no son carreras adecuadas para su sexo, como tampoco lo serían para los hombres actividades que requieran de la “delicadeza o la sensibilidad femeninas”.

El orden social se ha ocupado de mantener las diferencias sexuales en un estricto sistema de oposiciones binarias: macho-hembra; hombre-mujer; masculino-femenino. La salida del binarismo será castigada, marginada, corregida y/o arreglada. Incluso en el plano biológico, ese ámbito de la vida que se asocia con la naturaleza y con “lo normal”, la humanidad se esfuerza por ocultar todo aquello que quede fuera del sistema de dos sexos.

[...] las técnicas quirúrgicas modernas contribuyen a mantener el sistema de dos sexos. Hoy los niños que al nacer no son “ni una cosa ni otra, o ambas” (un fenómeno bastante corriente) desaparecen pronto de la vista porque los cirujanos los “corrigen” sin demora (Fausto-Sterling, 2006, p. 48)

La lectura de los cuerpos como sexuados es, simultáneamente, sustento y resultado de una normatividad del género. Así lo plantea Fausto-Sterling al decir que “etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social” y, llega más lejos aún al proponer que el conocimiento científico sobre el sexo está afectado por el género: “nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia” (2006, p. 17)

Así que la significación cultural y la lectura social de los cuerpos como sexuados, y la inscripción de esta lectura en los propios cuerpos y en las mentes, es, sin duda, uno de los pilares centrales del andamiaje que sostiene y reproduce las posiciones diferenciadas, pero sobre todo desiguales, que las mujeres y los hombres ocupan en cualquier espacio social.

El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales. El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al *cuerpo en sí*, en su realidad biológica: es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social. (Bourdieu, 2007, pp. 22-24)

Una de las principales características de esta forma de organización social –la división sexual de la humanidad– es la jerarquización de un sexo sobre el otro, en donde las mujeres, en cualquier período histórico y en cualquier parte del mundo, ocupan un estatus inferior en relación al lugar que ocupan los hombres.

La constante universal de la subordinación de las mujeres está bastante documentada en estudios históricos (Anderson y Zinsser, 2007; Bosch, Ferrer y Gili, 1999) que permiten constatar que la devaluación de las mujeres no se ha sustentado únicamente en creencias y mitos, sino que se ha sostenido en argumentos provenientes de las ciencias, la filosofía, las artes y la religión, entre otras. Además, es factible identificar, a través de diferentes escritos y constructos teóricos, y en diferentes etapas de la historia del conocimiento, que los argumentos utilizados para “comprobar” o demostrar la inferioridad de las mujeres, eran desarrollados, por lo menos, en tres dimensiones: la biológica, la intelectual y la moral.⁵

Que las mujeres hayan ocupado históricamente, y ocupen, un estatus inferior al de los hombres, se traduce en enormes desigualdades que van desde el sometimiento de sus cuerpos y de sus identidades hasta su exclusión de la categoría de individuo como ser racional y autónomo. Estela Serret señala: “En el proyecto de la modernidad la

⁵ Se pueden consultar: Bosch, et. al. (1999), en este texto se expone el pensamiento de representantes del conocimiento universal como Darwin, Schopenhauer o textos del Antiguo Testamento, en el que se denigra la condición humana de las mujeres; Freud, Sigmund (1932: 3177); Andersen, Bonnie S. y Zinsser, Judith P. (2007) *Historia de las mujeres, una historia propia*. Novena parte, Barcelona. Editorial Crítica. Capítulo I “El feminismo en Europa” p. 829-836. Capítulo II. “La afirmación de la humanidad de las mujeres. Las primeras feministas europeas” p. 837-846.

racionalización no alcanza a las mujeres y tampoco las homologa con respecto a los hombres, sino entre ellas mismas: las homogeneiza como género” (2002, p. 42).

La exclusión de las mujeres de la racionalidad explica, en parte, su ausencia –durante centenas de años– de las universidades y la dificultad que aún enfrentan para incorporarse a ciertos campos del conocimiento –como las ciencias físico, matemáticas e ingenierías– considerados más difíciles por la necesidad de abstracción y por tanto más adecuados para los hombres, que aún hoy aparecen como poseedores de un tipo de inteligencia superior o por lo menos característica de lo masculino.

La condición histórica de subordinación de las mujeres también se arraiga en algo que Bourdieu plantea como el *trabajo histórico de deshistoricización* (2007, p. 104). El autor plantea que la historia ha jugado un papel fundamental para naturalizar las desigualdades y hacerlas aparecer como condiciones inherentes a los sexos y se pregunta “cuáles son los mecanismos *históricos* responsables de la deshistoricización y de la eternización relativas de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes” (2007, pp. 7-8). Desde el feminismo se ha producido una gran cantidad de trabajos históricos que hacen emerger la importante participación de las mujeres, durante distintas épocas de la humanidad, en diversos ámbitos de la vida social como las ciencias, las artes, las luchas sociales, etc. Sin embargo, desde el punto de vista de Bourdieu, hay un tipo de historia que no se ha realizado y que es necesario para poner en evidencia el trabajo realizado por la propia historia para *deshistorizar*, a lo largo de los siglos, un hecho histórico: la permanencia y eternización relativa de la dominación masculina. Se requiere dejar un espacio “a *la historia de los agentes y de las instituciones que concurren permanentemente a asegurar esas permanencias*” (2007, p. 105)

Las instituciones de educación superior han sido partícipes, desde su surgimiento y hasta el día de hoy, en asegurar la permanencia del ordenamiento de género. El funcionamiento y la organización de estas instituciones reproduce de manera sistemática “*las estructuras objetivas y subjetivas de la dominación masculina*” (Bourdieu, 2007, p. 105). La historia de las universidades y la inmensa variedad de

estudios que se han realizado sobre las condiciones de desigualdad que enfrentan las mujeres en la educación superior, es testimonio de que este ámbito es partícipe de los mecanismos sociales que reproducen –y producen– las condiciones que obstaculizan y dificultan la participación de las mujeres en la vida académica.

Los agentes y los mecanismos culturales y sociales que actúan e interactúan en la preservación de un sistema social normado por el género son múltiples y no sólo han logrado permanecer a lo largo del tiempo, sino que se han ido transformando y adaptando a los diversos cambios sociales, de manera que, a pesar de los avances logrados en el ámbito de los derechos de las mujeres –impulsados por las luchas feministas– aún dista mucho para alcanzar un orden social en el que se pueda hablar de igualdad entre los sexos. Esta es una de las razones que explican por qué, al día de hoy, las mujeres siguen enfrentando una gran cantidad de obstáculos en los espacios académicos, a pesar de que en lo formal ellas cuentan con los mismos derechos que sus colegas varones.

En los siguientes apartados de este capítulo se explica cada uno de los niveles que intervienen en el funcionamiento del ordenamiento de género: simbólico, imaginario y subjetivo, y se cierra con una aproximación de las manifestaciones del género en nuestra época. Pero antes de abordar el complejo entramado en el que se sostiene el orden de género, se presenta un panorama general de las distintas visiones que han intentado dar sentido a esta forma de organización social como marco para entender desde qué perspectiva se aborda esta problemática.

Distintas visiones

La inquietud por conocer el *origen* de la subordinación histórica y universal de las mujeres y comprender sus mecanismos de funcionamiento se ha cristalizado en una prolífica producción de textos científicos. Son numerosas las explicaciones que se han dado a lo largo de la historia para comprender, y muchas veces para justificar y preservar, este fenómeno. Las disciplinas y las perspectivas desde las que se ha abordado son diversas, pero podemos encontrar dos grandes tendencias: la que

pretende dar mayor peso a las cuestiones físicas y biológicas y la que le apuesta más al orden cultural.

La importancia de distinguir o identificar desde qué lugar se explica las diferencias sociales entre hombres y mujeres, radica en comprender las implicaciones que tiene para el avance de las mujeres posicionarse en cada una de estas perspectivas. En el caso particular de la educación superior, objeto de estudio de este trabajo, no es lo mismo pensar las diferencias que se producen entre hombres y mujeres como una cuestión determinada fundamentalmente por cuestiones biológicas y, por lo tanto, inmodificables, que reflexionarlas como una construcción cultural que ha situado a las mujeres arbitrariamente en condiciones de desventaja y que, además, es posible transformar.

La tendencia que busca explicar este fenómeno dando mayor peso a las cuestiones biológicas se puede enmarcar en el concepto de “esencialismo”, que se asocia con la naturaleza de las cosas, lo que pervive más allá de todo, lo que trasciende a la cultura y a la historia (Vendrell Ferré, 2004, p. 35) o, como lo llama Celia Amorós, “naturalismo biologicista, con el consiguiente corolario de que, y sobre todo en el caso de la mujer, “anatomía es destino” (1995, p. 8). Para Bourdieu “la visión naturalista y esencialista”, expulsa de la historia y de la acción histórica la relación entre los sexos (Bourdieu, 2007, p. 8). Aquí se agrupan propuestas teóricas que pretenden demostrar que el dimorfismo sexual es origen y causa de las diferencias sociales entre hombres y mujeres.

La representación más tradicional y precaria de esta perspectiva entiende que las mujeres ocupan un lugar distinto al de los hombres como resultado “natural” de la evolución humana, la continuidad lógica y esperable de la época de las cavernas, en donde los hombres salían a cazar y las mujeres se quedaban en las cuevas a parir y a criar: “Tradicionalmente, se emplearon argumentos extraídos de la naturaleza, de las religiones y de la prehistoria para justificar la subordinación femenina” (Anderson y Zinsser, 2007, p. 26).

Para las antropólogas Olivia Harris y Kate Young “la comprensión de la evolución humana a partir de sus orígenes protohomínidos” estaba distorsionada por un tipo de investigación androcéntrica que situaba al Hombre como Cazador, como si fuera una actividad exclusivamente masculina y que, a su vez, fue el sustento para el desarrollo social, lo que vincula este último con las actividades de los hombres. Por otro lado, las actividades realizadas por las mujeres aparecían como irrelevantes, salvo por las funciones procreativas y nutricionales (Harris y Young, 1979, pp. 20-21).

Esta visión reserva para los hombres la participación en el desarrollo social y por ende la producción de conocimiento –o por lo menos del conocimiento más valorado–, así como su ausencia de las responsabilidades familiares, mientras que por el otro lado avala la sujeción de las mujeres al espacio doméstico o, como ocurre en nuestros días, su participación en el ámbito productivo –como es el caso de las instituciones educativas– es percibida como una actividad secundaria a su responsabilidad principal que es el cuidado de la familia.

Desde el determinismo biológico, o los estudios de corte socio biológico, se plantea a los cuerpos humanos como máquinas que responden a los dictámenes de sus genes y de sus hormonas, llegando al grado de explicar (justificar) comportamientos como la violencia –y la violencia de género– a partir del legado genético o la presencia de la testosterona. Así lo plantea una reconocida científica norteamericana:

En realidad se desconoce hasta qué punto somos “prisioneros” de la biología hormonal, aunque el hecho de que más del 90 por ciento de los crímenes violentos los cometan los hombres en todo tipo de culturas, señala ominosamente a la testosterona como la causante de la virulencia del macho (Margulis y Sagan, 1991, p. 80).

Cómo ayudaría esta perspectiva a entender, prevenir y erradicar la violencia de género que se produce en los recintos universitarios si se parte del supuesto que la violencia de los hombres hacia las mujeres responde al tipo de hormonas que predominan en el sexo masculino. No se pone en duda que son los hombres los que mayoritariamente ejercen violencia, no sólo hacia las mujeres, sino también hacia

otros hombres, este es un dato que se puede consultar en una reciente investigación realizada en la UNAM (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013). Pero esto no quiere decir que la violencia sea una característica innata de los varones, sino que la agresividad y la violencia son comportamientos asociados a los significados de la masculinidad y adoptados por los hombres en su proceso de adscripción al género masculino.

Desde el propio feminismo –el feminismo de la diferencia– hay posturas que entienden la subordinación de las mujeres como una mala valoración de las aptitudes naturales y las actividades que ellas desarrollan y que, efectivamente, son propias de su sexo. Este feminismo considera que el cambio debe producirse desde la valoración social de los espacios y las actividades propias de las mujeres. Una de las representantes más connotadas de este discurso es Luce Irigaray, para quien la igualdad entre hombres y mujeres debe construirse desde la diferencia. Ella considera que reclamar la igualdad como mujeres es un camino equivocado y se pregunta a quién desean igualarse las mujeres, por qué no igualarse a sí mismas, por qué no construir una cultura que respete a los dos géneros. Así lo plantea Irigaray:

La igualdad entre hombres y mujeres no puede hacerse realidad sin un *pensamiento del género en tanto que sexuado*, sin una nueva inclusión de los derechos y deberes de cada sexo, considerado como *diferente*, en los derechos y deberes sociales (Irigaray, 1992, p. 10).

Otra exponente de este discurso, que aprecia de manera distinta las capacidades diferenciadas entre hombres y mujeres, es Helen Fisher (2000). Ella plantea que las mujeres tienen capacidades innatas que las hacen diferentes a los hombres, por lo que pueden hacer aportaciones a la sociedad desde un espíritu femenino, con sus propios atributos. Fisher se opone a la postura de Simone de Beauvoir (1992a, 1992b) en relación a su planteamiento de que la mujer no nace, sino que se hace, y asegura que “La mujer nace mujer” (Fisher, 2000, p. 13). Entre sus argumentos se pueden apreciar los siguientes:

[...] encontré cientos de estudios científicos que documentaban una serie de diferencias biológicas y psicológicas entre mujeres y hombres. Las mujeres tienen facultades excepcionales generadas en la historia profunda: habilidad verbal;... sensibilidad emocional; empatía;... capacidad para pensar y hacer varias cosas simultáneamente;... impulso maternal; [...] (2000, p. 15).

Y de la misma manera, propone características especiales que son exclusivas de los hombres:

Los hombres tienen también muchas dotes especiales. ... magnífica comprensión de las relaciones espaciales, talento para resolver problemas mecánicos complejos, capacidad para centrar la atención y habilidad para controlar muchas de sus emociones. Lo que voy a argumentar aquí es que todas ellas forman parte de la arquitectura del cerebro masculino desde hace muchos milenios (2000, pp. 15-16).

Estas posturas, aunque abogan por el reconocimiento de las habilidades “naturales” de las mujeres, también abogan por la permanencia de uno de los núcleos más duros del ordenamiento de género: la división sexual del trabajo. Hablar de deberes sociales diferentes, como por ejemplo el “deber” de las mujeres de ocuparse de la crianza de los hijos, o de facultades excepcionales exclusivas de uno u otro sexo, como la capacidad de las mujeres para hacer varias cosas simultáneamente –argumento utilizado frecuentemente para depositar en las mujeres la carga de las labores domésticas–, abona a la preservación de un modelo social que produce un sinnúmero de desventajas para el desarrollo personal y profesional de las mujeres. Por ejemplo, las científicas de distintas universidades del mundo –incluso las más connotadas– continúan sujetas a la doble jornada por las cargas de trabajo que les implica el cuidado de los hijos y las tareas domésticas. Esto significa para ellas, además del agotamiento, disponer de menor cantidad de tiempo que sus colegas varones para avanzar en sus trayectorias académicas y, por lo tanto, competir en condiciones de desventaja. Éste es sólo un ejemplo, porque en realidad las implicaciones de este pensamiento llegan demasiado lejos si se analiza cada uno de sus planteamientos. La

capacidad para centrar la atención, característica que Helen Fisher (2000) adjudica a los varones, relega a las mujeres a actividades que no requieren de concentración, por lo tanto no serían aptas para el trabajo científico. Sin embargo, las mujeres han demostrado ser capaces en cualquier área del conocimiento, a pesar de los obstáculos que enfrentan de manera sistemática dentro de las instituciones de educación superior.

Del lado de las explicaciones más vinculadas a procesos históricos, culturales y sociales, lo que podríamos agrupar en la tendencia constructivista (Vendrell Ferré, 2004, p. 35), se encuentran también muy diversas perspectivas.

Desde el materialismo histórico, y retomando la teoría evolucionista de Lewis Henry Morgan sobre los estadios evolutivos y el matriarcado (Harris y Young, 1979, pp. 16-17), Friedrich Engels (1884 [1981]), en su libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, planteó una hipótesis diferente en la que sostenía que existió un cierto tipo de matriarcado, basado en la filiación femenina y el derecho hereditario materno, el cual fue derrocado a partir de la acumulación de capital y la aparición de la propiedad privada en manos de los hombres. El acopio de riqueza y la transferencia de ésta, generó la necesidad de asumir control sobre la descendencia, así como sobre la certeza de que los bienes serían heredados por la descendencia sanguínea verdadera.

Así quedaron abolidos la filiación femenina y el derecho hereditario materno, sustituyéndolos la filiación masculina y el derecho hereditario paterno. [...] El derrocamiento del derecho materno fue la gran derrota histórica del sexo femenino en todo el mundo. El hombre empuñó también las riendas en la casa; la mujer se vio degradada, convertida en la servidora, en la esclava de la lujuria del hombre, en un simple instrumento de reproducción. Esta baja condición de la mujer, que se manifiesta sobre todo entre los griegos de los tiempos heroicos, y más aún en los de los tiempos clásicos, ha sido gradualmente retocada, disimulada y, en ciertos sitios, hasta revestida de formas más suaves, pero no, ni mucho menos, abolida (Engels, 1884 [1981], pp. 244-245).

Este punto de vista se separa del determinismo biológico y reconoce la degradación de las mujeres, pero apuesta a una hipótesis que no ha podido ser comprobada: la existencia de una era de matriarcado. Hay distintas posiciones que refutan esta hipótesis, como algunos testimonios arqueológicos que plantean que “no hay pruebas del dominio de las mujeres ni de su sometimiento” (Anderson y Zinsser, 2007, p. 29) o algunas corrientes de la antropología marxista que afirman la existencia de subordinación femenina en sociedades “preclasistas” (Moore, 1999, p. 48)⁶. De cualquier manera, analizar la problemática de las mujeres en la educación superior desde esta perspectiva implicaría que las condiciones de desigualdad que enfrentan solo podrían ser transformadas si hubiera cambios en “el desarrollo de la propiedad privada de los medios de producción” (Moore, 1999, p. 46) y, por tanto, poco habría que hacer desde los ámbitos cultural y estructural de las propias instituciones y su intervención definitiva en la constitución de las identidades de género.

Finalmente, se abordan las aproximaciones teóricas feministas –desde las cuales se desarrollan los siguientes apartados de este capítulo– orientadas a una corriente conocida como feminismo de la igualdad. El feminismo de la igualdad no pretende de ninguna manera confundir la igualdad (concepto ético, ideal humano) con lo “idéntico”, o sea, no pretende que las mujeres y los hombres son idénticos entre sí, pero sí apuesta a que la condición de subordinación de las mujeres no responde a capacidades innatas propias de uno u otro sexo, ni a un problema de valoración sobre los roles que desempeñan las mujeres y los hombres dentro de la sociedad. Esta postura pone sus expectativas en la reconfiguración profunda y estructural de la organización social que ha puesto a los hombres y a las mujeres en espacios físicos y simbólicos distintos.

Sherry Ortner (1979) es una de las feministas que sitúa el centro del problema en la cultura. Su hipótesis es que entre la naturaleza y la cultura existe una diferencia jerárquica, en donde la cultura se concibe a sí misma superior a la naturaleza por su capacidad para transformarla, doblegarla, controlarla. Dentro de esta lógica, los

⁶ En las dos ocasiones que se cita a Moore en este párrafo, se está recogiendo una revisión que la autora hace de otras teóricas, no son estas sus posturas personales.

hombres son identificados con la cultura y las mujeres con la naturaleza, o más próximas a ella, entre otras razones por estar más atadas y tener que dedicar más tiempo a la función de procrear a la especie humana.

Volviendo ahora al tema de las mujeres, su status pancultural de segunda clase podría explicarse, de forma muy sencilla, postulando que las mujeres han sido identificadas o simbólicamente asociadas con la naturaleza, en oposición a los hombres, que se identifican con la cultura. Dado que el proyecto de la cultura es siempre subsumir y trascender la naturaleza, si se considera que las mujeres forman parte de ésta, entonces la cultura encontraría “natural” subordinarlas, por no decir oprimirlas (Ortner, 1979, p. 115).

Este modelo explicativo, de carácter culturalista, plantea que la subordinación de las mujeres se sostiene en la estructuración social, establecida a su vez por un orden simbólico (cultura).

Desde esta perspectiva y retomando, principalmente, las propuestas de Pierre Bourdieu (2007) para explicar la dominación masculina y las de Estela Serret (2001, 2002, 2008, 2011) sobre el ordenamiento de género, se presenta a continuación el marco conceptual desde el que se analizan los mecanismos y las formas que adquiere la desigualdad entre las mujeres y los hombres, en el ámbito de la educación superior y, particularmente, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Lo simbólico

Comprender el orden simbólico como uno de los niveles del que se compone el ordenamiento de género, nos permite aproximarnos a la lógica de que lo que se considera adecuado o parte de las capacidades innatas de mujeres y hombres, responde en realidad a significados arbitrarios contruidos en el orden de la cultura y que funcionan como referentes de las prácticas en los distintos ámbitos sociales para valorar lo propio de cada uno de los sexos.

Si retomamos lo que ocurre con las mujeres en el campo de la educación superior, su exclusión durante siglos y su paulatina incorporación, primero en ciertos espacios y

disciplinas, y actualmente –aunque de manera desigual– en cualquier lugar y área del conocimiento, nos permite comprender que su posición ha variado significativamente producto de transformaciones sociales y culturales –nunca estará de más reiterar que muchas de ellas promovidas por las luchas feministas– que impactan los significados y las prácticas a ellos asociadas. Aunque todavía las mujeres se concentran en mayor medida en carreras consideradas propias de las mujeres –producto de los significados que se le atribuyen a la femineidad–, como enfermería, psicología, pedagogía o trabajo social, muchas otras han logrado situarse en espacios que eran o son considerados propios del mundo masculino, tales como ingeniería, matemáticas, física, astronomía y otras tantas ciencias exactas o duras. Para entender estas *permanencias* y estos *cambios*, como dice Bourdieu (2007), a continuación se presenta el funcionamiento de lo simbólico y su incidencia en preservar, a nivel del imaginario social y subjetivo, la separación tajante de lo femenino y lo masculino.

Lo simbólico es entendido como la parte más abstracta del orden cultural, donde se construyen los significados, aquello que le da sentido a nuestro mundo, a los seres vivos, a las cosas, a las personas, a las acciones, a las actitudes y comportamientos, a la naturaleza y a todo lo que cobra un sentido en la mente humana. Lo que es percibido por lo humano está atravesado por la cultura, por un significado.

La dimensión simbólica realiza su trabajo de significar al mundo a través de procesos imperceptibles para la mente humana –salvo si se trata de una mente educada para observarlos– que hacen aparecer –ante la percepción de hombres y mujeres– los procesos históricos y culturales como cuestiones naturales. Desde el punto de vista de Bourdieu, éste es uno de los meollos de la dominación masculina, por lo que considera que en este campo lo más importante es “denunciar los procesos responsables de la transformación de la historia en naturaleza, y de la arbitrariedad cultural en *natural*” (Bourdieu, 2007, p. 12). Denunciar, por ejemplo, que no es cierto que las mujeres no tengan capacidad para estudiar ingeniería, sino que esto ha sido construido por la cultura y reafirmado por los ambientes hostiles que padecen las mujeres dentro de los espacios de ingeniería y que, a pesar de ello, en la actualidad hay ingenieras por todas partes.

El antropólogo Clifford Geertz (1989) da elementos muy claros para comprender cómo los seres humanos y la cultura se conformaron de manera simultánea en el proceso evolutivo. Los seres humanos son cultura y dependen de ella para constituirse como tales.

[...] si no estuviera dirigida por estructuras culturales –por sistemas organizados de símbolos significativos–, la conducta del hombre [sic] sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa (Geertz, 1989, p. 52).

La capacidad que los seres humanos tienen para simbolizar está relacionada con la flexibilidad del código genético de la especie. El código simbólico funciona como extrínseco y es más poderoso que el genético. La fuerza de la significación es más potente que la fuerza instintiva. Esto nos habla del poder y la influencia que tiene la estructuración cultural sobre los seres humanos, más aún que los dictados de la naturaleza (Geertz, 1989).

[...] deseo proponer dos ideas: la primera es la de que la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos–, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)– que gobiernan la conducta. La segunda idea es la de que el hombre [sic] es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de la piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta (Geertz, 1989, p. 51).

Ante la idea generalizada de que lo proveniente de la naturaleza es inmodificable, y que las prácticas y costumbres sociales son mucho más flexibles que los factores biológicos “naturales”, los planteamientos anteriores nos permiten comprender que la potencia y la capacidad de estructuración que tiene la cultura en los seres humanos y en su sistema de organización son mucho más determinantes de la forma en que se ha

ido configurando la civilización que la propia naturaleza. “La transformación de los hechos socioculturales resulta frecuentemente mucho más ardua que la de los hechos naturales; sin embargo, la ideología asimila lo biológico a lo inmutable y lo sociocultural a lo transformable” (Lamas, 1996, p. 18).

Marta Lamas describe un ejemplo magnífico para contrastar esta idea –de que lo natural es más difícil de modificar que lo cultural– cuando se refiere a que “En la actualidad, “es mucho más fácil modificar los hechos de la naturaleza que los de la cultura”. Es más fácil librar a la mujer de la necesidad “natural” de amamantar, que conseguir que el marido se encargue de dar el biberón” (Lamas, 1996, p. 18). Haciendo eco de este ejemplo tan ilustrativo, en la actualidad es más fácil que una investigadora de primer nivel asuma cargas adicionales de trabajo que convencer a su marido – también investigador de primer nivel– que compartan las responsabilidades familiares.

Siguiendo a Geertz (1989) podemos entender que la cultura es un complejo entramado de significaciones construido por los seres humanos que, a su vez, están insertos en esa complejidad.

Creando con Max Weber que el hombre [sic] es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1989, p. 20).

El origen de las dinámicas del género, esto es, la subordinación de las mujeres (Serret, 2001, 2002), se encuentra allí, en el orden simbólico, desde donde se construyen “los referentes a los que habrán de remitirse todas las imágenes que las colectividades humanas sancionan como parte de su propia realidad” (Serret, 2011, p. 93).

El sistema simbólico funciona a través de un esquema de oposiciones que define la lógica de la estructura simbólica a través de parejas en oposición, todas ellas asociadas a una pareja central: femenino-masculino; ésta es el eje desde el que opera

el ordenamiento de género y establece formas binarias y dicotómicas entre estos dos registros.

Arbitraria, vista aisladamente, la división de las cosas y de las actividades (sexuales o no) de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homólogas, alto/bajo, arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda, recto/curvo (oblicuo) (y péfido), seco/húmedo, duro/blando, sazonado/soso, claro/oscurο, fuera (público)/dentro (privado), etc. (Bourdieu, 2007, p. 20).

La caracterización (significación) que el orden simbólico hace de la oposición entre lo masculino y lo femenino, como se mencionó anteriormente desde la postura de Sherry Ortner (1979), sitúa lo masculino al centro, vinculado a la noción de cultura, de civilización y de razón; a la capacidad de discernimiento entre el bien y el mal, entre la verdad y la falsedad; a la posibilidad de constituirse como individuos, como seres autónomos. Por otro lado, sitúa lo femenino al margen y está definido por su vínculo con lo natural (menstruación, embarazo, lactancia), con lo instintivo, con lo irracional; se configura como el límite de lo masculino, la alteridad, la otredad.

[L]o que entendemos como femenino forma parte del complejo simbólico que designa a lo marginal por excelencia a partir de múltiples asociaciones [...]. Lo que todas las sociedades desvalorizan, en principio, es a lo femenino, y las mujeres son desvalorizadas como consecuencia de su adscripción al género (Serret, 2001, p. 60).

Los seres humanos incorporan los mandatos culturales dependiendo de su sexo. Lo femenino y lo masculino son los referentes culturales a los que las mujeres y los hombres se adscriben respectivamente –aunque cada vez hay más excepciones– para pertenecer y circular por los modelos hegemónicos de las distintas sociedades; estos referentes dan sentido y orden al lugar simbólico que tienen las mujeres y los hombres en cualquier organización social.

Es importante aquí entender que la cultura asigna valores –significados–, no directamente a las mujeres y a los hombres, sino a lo femenino y a lo masculino, por lo que los sujetos de carne y hueso, sean hombres o mujeres, “deben” ajustarse, adaptarse o asumirse en el modelo que les corresponde para que el significado simbólico de esta pareja cobre sentido en los cuerpos, a partir de la lectura sexuada que la sociedad hace sobre ellos. Pero además, lo masculino y lo femenino no interviene exclusivamente en la constitución de las identidades de hombres y mujeres, sino que es el referente a través del cual se significa y da sentido al orden de las cosas. Esta pareja simbólica funciona como “principios de visión y de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino” (Bourdieu, 2007, p. 45).

Es muy importante subrayar que el género simbólico no alude a hombres y mujeres, recordemos que se está hablando de referentes primarios de significación, es decir, lo masculino y lo femenino no intervienen sólo como referentes de constitución de las identidades de las personas, sino que son referentes de significación y comprensión del mundo entero (Serret, 2011, p. 78).

El orden simbólico tiene un carácter prácticamente universal, ya que funciona como el paraguas referencial para todas las sociedades conocidas, y cada una de ellas traduce los significados de la pareja dicotómica femenino-masculino y desarrolla prácticas colectivas en función de estos significados, que valoran lo masculino sobre lo femenino en todos los aspectos de la vida humana, y produce un sistema de relaciones basado en la dominación de lo masculino sobre lo femenino, tan arraigado en la cultura que se vive como natural.

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla (Bourdieu, 2007, p. 22).

Tal vez, una de las características más impactantes del orden simbólico como principio y regulador de un sistema de relaciones sociales basado en la subordinación de un sexo ante el otro sea que su funcionamiento es reconocido y reproducido tanto por el sexo subordinado como por el sexo que subordina.

Esta relación social extraordinariamente común ofrece por tanto una ocasión privilegiada de entender la lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma, cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible, o sea el color de la piel (Bourdieu, 2007, p. 12).

Probablemente esto explica esa concepción referida a que las propias mujeres (el sexo subordinado) son agentes activos de la perpetuación de las desigualdades, al educar a sus hijos e hijas de manera diferenciada reproduciendo el modelo de la sumisión en la relación de pareja –referente cotidiano para la prole–, al dar prioridad al *padre* como figura de autoridad –y por extensión a los hermanos hombres–, al ser las encargadas de atender y solventar todas las necesidades de los miembros de la familia –aunque trabaje de manera remunerada la misma cantidad de tiempo que su marido– y eximir a los varones de realizar las *devaluadas* tareas domésticas. Este fenómeno emerge con mucha fuerza en el análisis de las condiciones en las que las investigadoras de la UNAM, analizadas en esta investigación, deben desarrollar su carrera académica.

Sin embargo, como el propio Bourdieu lo aclara, no se trata de responsabilizar a las mujeres de su propia opresión, sino de entender cuáles son los mecanismos que logran sostener, a pesar del paso del tiempo y de los cambios sociales, una forma de organización social que sitúa a las mujeres en cualquier ámbito de la vida humana, en francas condiciones de desventaja en relación a sus “pares humanos”: los hombres.

Recordar las pertinaces huellas que la dominación imprime en los cuerpos y los efectos que ejerce a través de ellos no significa aportar argumentos a esa

especie, especialmente viciosa, que ratifica la dominación consistente en atribuir a las mujeres la responsabilidad de su propia opresión, sugiriendo como se hace a veces, que ellas deciden adoptar unos comportamientos de sumisión (“las mujeres son sus peores enemigas”), por no decir que les gusta su propia dominación, que “disfrutan” con los tratamientos que se les inflige, gracias a una especie de masoquismo constitutivo de su naturaleza (Bourdieu, 2007, p. 56).

Imaginario colectivo

La efectividad del orden simbólico se produce a través de la traducción de esos símbolos, y sus significados, en prácticas sociales que constituyen el imaginario colectivo, en donde lo abstracto se vuelve concreto y tangible en la vida cotidiana de los seres humanos.

El imaginario es el resultado de imágenes socialmente compartidas, organizadas por códigos que la sociedad reproduce, sanciona y acepta, pero que están en constante transformación a partir de las prácticas sociales que transgreden las imágenes codificadas y ponen en tensión al imaginario y con ello a las identidades de género (Serret).⁷ El imaginario colectivo entra en contradicción con la simbólica a que está referido y con el carácter sustantivo del orden en que está inscrito (Serret, 2002, p. 38).

Para comprender la función del imaginario colectivo en relación al ordenamiento de género resulta muy adecuada la definición que propone Marta Lamas (1999) para el concepto de género:

El género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia

⁷ En este texto se han retomado conceptos vertidos por la Dra. Estela Serret en el seminario de investigación *La identidad imaginaria, sexo, género y deseo* que se desarrolló, bajo su coordinación, desde el año 2006 en el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (a partir de 2008 se desarrolla en Congenia), por lo que cuando se mencione (Serret) se refiere a que se están retomando conceptos y discusiones de este seminario.

anat6mica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino).” (Lamas, 1999, p. 84)

Los mecanismos sociales para que hombres y mujeres encarnen los significados de lo masculino y lo femenino, respectivamente, son innumerables. La maquinaria que garantiza la internalizaci6n adecuada de esta pareja simb6lica se compone de diversos dispositivos. Bourdieu pone en evidencia una gran cantidad de estos mecanismos y los separa, en primera instancia, entre “estructuras objetivas y subjetivas de la dominaci6n masculina” (2007, p. 105).

Dentro de las estructuras objetivas est6n las “instituciones que concurren permanentemente a asegurar esas permanencias, Iglesia, Estado, Escuela, etc.” (2007, p. 105). Es el caso de las universidades, que mantienen una organizaci6n interna en la que aparece como natural que los hombres y las mujeres desarrollen funciones claramente diferenciadas. Las instituciones de educaci6n superior son reproductoras de una estructura que jerarquiza a los hombres sobre las mujeres, que se sostiene en la divisi6n sexual del trabajo, en la valoraci6n diferenciada de las disciplinas seg6n sean consideradas “femeninas” o “masculinas”, en la marginaci6n de las mujeres de los espacios de poder y de reconocimiento, entre muchas otras caracter6sticas que obstaculizan y dificultan la participaci6n de las mujeres en condiciones de igualdad.

En el 6mbito de lo subjetivo se encuentra la inscripci6n en los cuerpos y en las mentes del principio simb6lico de la dominaci6n masculina y tambi6n la eficacia de la acci6n de las estructuras objetivas, que se apoyan en la subjetividad de los esquemas cognitivos, de percepci6n y de apreciaci6n. En las comunidades universitarias sus integrantes perciben estas estructuras como propias y cuando una mujer –o un hombre– transgrede esta organizaci6n al incursionar por un espacio considerado indicado para el otro sexo, inmediatamente aparece como un caso extra6o, alguien que perdi6 la br6jula de su identidad y se situ6 en el lugar equivocado, que no podr6 desarrollar esa actividad adecuadamente o que sufri6 un proceso de p6rdida de su “esencia” femenina o masculina. Se pondr6n en cuestionamiento los aportes o

capacidades de una matemática o una ingeniera, se confiará menos en su trabajo o será descrita como masculina, como una mujer que no logró desarrollar adecuadamente las características propias y adecuadas de su sexo. Lo mismo ocurre con los hombres que eligen carreras consideradas femeninas, su masculinidad estará en duda.

La operación que se lleva a cabo en la interacción de estos distintos mecanismos objetivos y subjetivos es tan poderosa que incluso aquellas personas que intentan analizar cuáles son esos procesos que mantienen un orden jerárquico entre los sexos corren el riesgo de analizarlos desde el propio sistema que subordina.

Al relacionarse con una institución que está inscrita desde hace miles de años en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras cognitivas, y al no tener, por tanto, para pensar la oposición entre lo masculino y lo femenino, únicamente una mente estructurada de acuerdo con esa oposición se expone a utilizar como instrumentos de conocimiento de los esquemas de percepción y de pensamiento que él debería tratar como unos objetos de conocimiento. (Bourdieu, 2007, p. 140)

Dentro de estas instituciones, la familia es una de las guardianas principales de mantener en el sitio adecuado –de acuerdo al orden de género– a todos sus integrantes. Por un lado, se les enseña a los nuevos miembros de la familia –según el sexo con el que hayan nacido– los roles y los estereotipos que deben seguir, diferenciando entre una niña y un niño desde los colores y el tipo de ropa, el peinado y los accesorios, el arreglo de su cuarto, los juguetes y los juegos, hasta los modales, el movimiento de su cuerpo, las emociones, el ejercicio de su sexualidad y un sinnúmero de gestos y comportamientos que se consideran “apropiados” para uno u otro sexo. Esta es una enseñanza directa, casi pedagógica, que se ve reforzada por una poderosa herramienta simbólica que es la observación continua de lo que sucede con los papeles sexuales dentro de su espacio familiar.

Todos los integrantes de la familia (padre, madre, hermanas, hermanos, abuelas, abuelos, tías, tíos, primos, primas, etc.) cumplen roles claramente diferenciados en

relación a su género, dentro y fuera de la casa. Las niñas y los niños observan la autoridad *del padre -del hombre-* dentro de la familia, su rol de proveedor, su poca presencia en la casa, su falta de participación en las actividades domésticas y su derecho al descanso en el seno del hogar. También observan que la realización de las tareas de la casa las realizan las mujeres; que son ellas las que deben estar presentes en las ceremonias y festejos escolares; que ante cualquier problema de salud las niñas y niños “necesitan” a su mamá; y que las mujeres siempre serán las que sirvan y atiendan a los hombres de la familia.

La Familia es la que asume sin duda el papel principal en la reproducción de la dominación y de la visión masculinas; en la familia se impone la experiencia precoz de la división sexual del trabajo y de la representación legítima de esta división, asegurada por el derecho e inscrita en el lenguaje. (Bourdieu, 2007, p. 107)

Aunque pudiera suponerse que las y los universitarios, sobre todo quienes pertenecen a la población académica, escaparían a este modelo producto de su trabajo intelectual, de su alto nivel de preparación y una posible visión crítica de la sociedad, normalmente no sucede así. Como se mencionó anteriormente, diversas investigaciones⁸ han mostrado que, incluso, científicas de primer nivel asumen la división sexual del trabajo, incorporando como propias las responsabilidades familiares a costa de su avance en el ámbito académico.

Está claro que la dinámica intrafamiliar es diferente en cada grupo social y una descripción homogénea del funcionamiento de las relaciones de género al interior de las familias es inadecuada.

El concepto de familia no es unívoco ni estático, al contrario, recoge las múltiples formas en que las familias se han organizado y han interactuado –interna y externamente– a lo largo de la historia. La aproximación y el análisis a este núcleo

⁸ Se puede consultar, entre otros, el trabajo de Schiebinger, Londa and Shannon K. Gilmartin (2010), “Housework Is an Academic Issue. How to keep talented women scientists in the lab, where they belong”, en: *Academe*, January-February 2010, Volume 96, Number 1, American Association of University Professors, USA.

básico de la organización social advierte sobre “la existencia de muchos y variados tipos de familia, de diferentes arreglos familiares, lo que indica diversidad y expresa la realidad de cualquier sociedad” (Melgar y Lerner, 2010, p. 13). A su vez, el conocimiento profundo de los diversos arreglos y las muy variadas dinámicas familiares permite desmontar mitos sobre la existencia de un único modelo familiar y la creencia de que cada integrante de la familia juega papeles estáticos y rígidos en función del ordenamiento de género.

Numerosos hallazgos científicos han permitido nutrir el amplio debate acerca de este tema al cuestionar una serie de afirmaciones o mitos sin sustento, entre los que destacan al menos dos presupuestos centrales: la existencia de un modelo único e inmutable de familia, la familia nuclear, consagrada como modelo ideal o tradicional, como modelo normativo en la sociedad, y como unidad o ámbito exclusivo de las intervenciones y políticas públicas; y, relacionado con éste, la presencia casi exclusiva del modelo patriarcal, en el cual se atribuye al hombre el papel de proveedor único y se da por supuesta la total responsabilidad y casi exclusiva dedicación de las mujeres a las actividades domésticas y de cuidado (Melgar y Lerner, 2010, p. 17).

En la actualidad, el modelo de familia nuclear tradicional conformado por la madre, el padre y los hijos, en el que la mujer se ocupa de tiempo completo de las cuestiones domésticas y de crianza y el hombre es el proveedor único, ya no es imperante. De acuerdo a datos presentados en el texto de Irma Arriagada (Arriagada, 2010, p. 57) este tipo de hogares ocupa, dentro de los hogares latinoamericanos urbanos, tan sólo 20.9%. De acuerdo a la autora, cambios sociales y económicos como el mayor nivel educativo en las mujeres y su incorporación al mercado laboral han provocado una transición entre este modelo de familia nuclear tradicional de “hombre proveedor” a uno de “familias de doble ingreso” (Arriagada, 2010, p. 57). A raíz de estos cambios podría suponerse que el papel de mujeres y hombres al interior de los hogares, en su interacción con los demás integrantes de la familia y con los quehaceres domésticos, se hubiera modificado. Sin embargo ese cambio no se ha producido.

Las mujeres resultan especialmente afectadas por esta transición, ya que se mantiene la expectativa cultural de que las madres (reales o potenciales, es decir, todas las mujeres) sigan asumiendo la responsabilidad principal por los cuidados del hogar y, por otro lado, que participen en el mercado laboral. Pero mientras se ha ampliado el acceso de las mujeres al trabajo remunerado, lo que consume el tiempo que solían destinar a cubrir las responsabilidades familiares, no se ha producido un cambio equivalente en la redistribución del tiempo que los hombres dedican al trabajo y al hogar, de ahí que la sobrecarga de trabajo haya recaído en las trabajadoras, especialmente en las madres con hijos pequeños. (Arriagada, 2010, p. 58)

La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo sin que ello haya significado una redistribución equitativa con los hombres de las tareas en el seno del espacio doméstico, es un fenómeno claramente apreciable en los ámbitos académicos. En particular, esta situación se puede constatar en matrimonios o parejas en los que ambos son académicos y destinan tiempos desiguales para atender las necesidades de su familia y por ende, el que pueden destinar al trabajo académico.⁹

Las transformaciones sociodemográficas han provocado un gran trastocamiento en la forma en la que se componen los grupos familiares, en las dinámicas internas, incluso en las tareas y funciones que desempeña cada uno de sus integrantes, pero lo que no ha cambiado es el trasfondo cultural que sujeta a las mujeres a los significados más tradicionales de la feminidad virtuosa, la *madre-esposa*, la mujer abnegada al servicio de sus seres queridos, que cobra y sostiene su significado en la concatenación con el “otro lado de la moneda”: la masculinidad investida de virilidad y ajena, por tanto, a cualquier tarea degradada y degradante, como son las actividades domésticas.

El hecho de que el trabajo doméstico de la mujer no tenga una equivalencia monetaria contribuye a devaluarlo, incluso ante sus propios ojos, como si ese tiempo sin valor mercantil careciera de importancia y pudiera ser dado sin

⁹ Se puede consultar el estudio realizado por Carol L. Colbeck (2006)

contrapartida, y sin límites, en primer lugar a los miembros de la familia, y sobre todo a los niños (Bourdieu, 2007, p. 122).

En términos concretos y objetivos, esto significa que en las prácticas cotidianas, a pesar de las profundas transformaciones sociales y familiares, no se han logrado cambios sustantivos en la división sexual del trabajo al interior de las familias, lo que preserva un modelo social de profundas desigualdades para las mujeres. De acuerdo con Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (2010) se requiere:

Propiciar cambios marcados en la división sexual del trabajo intrafamiliar hacia pautas más equitativas en la distribución de las tareas reproductivas [...] favorecer que hombres y mujeres cumplan sus roles laborales y familiares [...] Para lograr modificaciones en la división sexual de los trabajos reproductivos en el seno de las familias es necesario transformar una serie de prácticas e ideologías que les son comunes y que también están presentes en el ámbito comunitario, en los mercados de trabajo y en la esfera estatal (Ariza y Oliveira, 2010, p. 368)

Aparentemente los problemas de distribución desigual, entre hombres y mujeres, del trabajo doméstico y de cuidados que requieren las familias son ajenos a las instituciones educativas y habría que resolverlos en el seno del hogar. Sin embargo, esto no es así. Son muchas las señales que emiten las universidades a favor de preservar la desigual división de las tareas y éstas van desde la propia distribución de su población en puestos y disciplinas –las mujeres se concentran mayoritariamente en carreras o actividades de servicio y menor valoración como secretarías, edecanes, entre muchas otras–, reglamentos que otorgan solo a las mujeres prestaciones por maternidad –como el servicio de guarderías infantiles– o la propia concepción de personal de tiempo completo, pensada por y para los hombres, que no considera la dedicación de tiempo a otras responsabilidades, porque normalmente son resueltas por las mujeres.

Este modelo que inicia en el espacio familiar, núcleo desde el que se sostiene la división sexual del trabajo y los roles diferenciados entre las mujeres y los hombres,

es reforzado sistemáticamente por todas las demás instituciones sociales: las instituciones religiosas (se practique o no una religión), los medios de comunicación, el lenguaje, las artes (música, literatura, pintura, etc.), la ciencia y, por supuesto –como se ha hecho notar a lo largo de este texto–, las instituciones educativas. Éstas últimas son una pieza clave para el reforzamiento cotidiano de los roles y los estereotipos de género. Su eficacia radica en la articulación de diversos mecanismos que van desde la reproducción de las diferencias de género por parte del personal docente en su interacción cotidiana con el alumnado y los contenidos de los libros de texto, hasta la propia estructura de las instituciones escolares que, como lo plantea Bourdieu, reproduce las relaciones de oposición y jerárquicas provenientes del principio simbólico de la dominación masculina.

La Escuela [...] sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes escuelas o las distintas facultades, entre las disciplinas (“blandas” o “duras” [...]), entre los especialistas, o sea, entre unas maneras de ser y unas maneras de ver, de verse, de representarse sus aptitudes y sus inclinaciones, en suma, todo lo que contribuye a hacer no únicamente los destinos sociales sino también la intimidad de las imágenes de uno mismo (Bourdieu, 2007, p. 108).

Como Bourdieu menciona a lo largo de su libro *La dominación masculina* (2007), son variadas las instituciones y las estructuras, objetivas y subjetivas, que intervienen de manera activa y directa para sostener un sistema social que subordina a las mujeres, como colectivo, frente a los hombres. Todos estos mecanismos buscan preservar y garantizar un orden social basado en la diferenciación de los papeles sexuales y, muy particularmente, en la dominación del mundo masculino sobre el femenino. Y un dispositivo fundamental para reproducir el ordenamiento tradicional de género es, sin duda, asegurar una constitución psíquica claramente diferenciada entre mujeres y hombres, que además crea la ilusión de que esa diferencia en la constitución de las identidades tiene un origen natural. A continuación se abordará este tema específico

para completar la explicación de los tres niveles que intervienen en el funcionamiento del ordenamiento de género y la vinculación que este entramado cultural, social e individual tiene con las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres que se presentan en los espacios universitarios.

Identidades de género

En los apartados anteriores se ha podido precisar la participación del orden simbólico de género como sistema referencial para el funcionamiento de las sociedades y sus instituciones, que organizan sus actividades, sus espacios y sus tiempos en función de la distinción primaria entre lo femenino y lo masculino. Las estructuras objetivas que dan forma al orden social son, centralmente, la división sexual del trabajo, la delimitación sexual de los espacios y el uso sexualmente diferenciado del tiempo.

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos [...]; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres [...]; es la estructura del tiempo [...] con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos periodos de gestación, femeninos (Bourdieu, 2007, p. 22).

Esa “inmensa máquina simbólica” (Bourdieu, 2007, p. 22) y su efecto en el orden social intervienen de manera directa, aunque silenciosa, en el plano de lo individual, en la conformación de las identidades de los sujetos. Los individuos se constituyen como tales a través de la internalización subjetiva del orden simbólico y de su traducción a las prácticas sociales que delinean el modelo a seguir para constituirse como un sujeto femenino (mujer) o un sujeto masculino (hombre) deseable en el plano de lo social y de lo individual.

El trabajo de construcción simbólica [...] se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea,

en y a través de un trabajo de construcción práctico que impone una *definición diferenciada* de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo [...], para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina (Bourdieu, 2007, p. 37).

Esa producción de *artefactos sociales* llamados hombres y mujeres queda garantizada cuando estos mismos sujetos se conciben a sí mismos como tales y la manera de que esto suceda es a través de la configuración de sus identidades. De esta manera nos encontramos con individuos que cumplen o tratan de cumplir con las expectativas sociales –internalizadas– depositadas en ellos en relación a su sexo y circulan por los distintos espacios de esa manera.

Como se mencionó anteriormente las prácticas sociales y las identidades de género, se ponen en tensión con el orden simbólico al que están referidas. Por lo que las expectativas sociales y las individuales se transforman junto con otros procesos de cambio social y van resquebrajando los “muros imaginarios” que impiden u obstaculizan el paso de mujeres y hombres a ciertos terrenos sociales, reservados para “el otro sexo”. Estas mutaciones no son, sin embargo, suficientes para el trastocamiento del ordenamiento de género, aunque sí representan avances importantes para que el género deje de ser –algún día– una limitante para el desarrollo de los seres humanos. El caso de las mujeres académicas es muy claro. Ellas han transgredido el mandato social tradicional de género al incorporarse no sólo a la educación superior –recordemos que durante siglos no fueron admitidas en las universidades–, sino a ciertas disciplinas consideradas “duras” en las que se requiere de aptitudes –como la concentración y la capacidad de abstracción– vinculadas a lo masculino. Sin embargo, estas mujeres académicas o científicas, transgresoras de algunos mandatos del ordenamiento de género, conservan otra serie de características propias de “lo femenino” que sin lugar a dudas interfieren de manera negativa en su trayectoria profesional. Muchas mostrarán una actitud de debilidad o menor fortaleza ante sus pares varones, reconocerán la autoridad de la jerarquía

masculina y seguirán asumiendo en mayor medida que sus colegas hombres –como ya se ha dicho- el papel de madres y esposas, aunque sea a expensas de su trabajo.

Estas características, que son parte de la identidad, asociadas a lo femenino y otras tantas asociadas a lo masculino –que los hombres también actúan en los espacios universitarios o en cualquier otro ámbito social- aparecen como naturales o propias de cada sexo. Sin embargo los seres humanos no nacen con la identidad conformada o pre configurada, no es una “esencia” ni una propiedad intrínseca de los sujetos. Es una dimensión subjetiva de las personas que se constituye en la relación con otras personas a través de relaciones intersubjetivas, en las que se pone en juego la subjetividad de los sujetos que interactúan. Este proceso subjetivo –que resulta de transformar un dato en valor- e intersubjetivo es lo que produce en el sujeto la concepción sobre sí mismo y sobre los otros a través de la mirada propia y de la externa. Estamos hablando de una dimensión que resulta de la confluencia entre auto percepción (nivel de identidad primaria) y percepción imaginaria social (nivel de identidad social o colectiva) que se constituye en un proceso incesante y contingente a través de imágenes entrecruzadas, frecuentemente contradictorias, y con referencia a diversos planos del orden simbólico (Serret, 2002, p. 28).

A nivel individual se percibe como la caracterización única e irrepetible de la propia persona, pero también remite a su calidad de idéntica al conjunto de elementos simbólicos con referencia a los cuales se constituye (Serret, 2002, p. 28).

La identidad produce la percepción de permanencia en el tiempo, otorga la posibilidad de saberse esa persona y no otra, producto de las experiencias que ha tenido a lo largo de la vida, que vinculan su pasado, su presente y su futuro (Giménez, 1992, p. 192). La función principal de la identidad es tener la certeza de ser quien se es y de no ser otro(a).

Se trata de un proceso lógico primordial en virtud del cual los individuos y los grupos humanos se auto-identifican siempre y en primer lugar por la

afirmación de su diferencia con respecto a otros individuos y otros grupos (Giménez, 1992, p. 189).

Aunque permanece en el tiempo y contiene un elemento sustancial de continuidad, la identidad no es una estructura acabada, es una estructura en permanente cambio y modificación, a la cual se incorpora una gran cantidad de elementos que se van adquiriendo y significando a lo largo del transcurso de la vida del sujeto. Y, a pesar de que la identidad provoca la ilusión de coherencia interna y de estabilidad, en realidad es una dimensión profundamente maleable, con un alto grado de plasticidad, que contiene ambigüedades y contradicciones internas.

Del análisis sobre cómo se constituyen y cómo se actúan las identidades podemos ver su enorme ambigüedad, fluidez, finitud. Sin embargo, la condición de posibilidad de la constitución de identidades radica en que exista la ilusión contraria: certidumbre de eternidad, infinitud, coherencia interna. Las identidades se perciben irrepetibles, idénticas a sí mismas, aunque de facto se configuran por una sucesión de identificaciones (Serret, 2011, p. 91).

Pero además, las identidades se ajustan y reajustan en función de las interacciones sociales. “La propia mirada y las miradas externas implican siempre un reposicionamiento, una reconfiguración de ese mismo lugar” (Serret, 2011, p. 90). Este lo podríamos considerar como un proceso de permanente adaptación que busca situarse cómodamente dentro del espacio social, ocupar un lugar que no esté cuestionado por la mirada externa, un sitio desde el que obtener credibilidad y aceptación: “el individuo está siempre dispuesto a reajustar su identidad a cambio de la credibilidad y de la aceptación social” (Giménez, 1992, p. 196).

Cuando una mujer o un hombre actúan significados considerados en el imaginario social como pertenecientes al otro sexo –al otro género– se enfrenta necesariamente a un escudriñamiento social que pone en juego su aceptación por parte del colectivo. Si las mujeres eligen espacios adecuados y socialmente aceptados para circular profesionalmente evitan ser puestas en tela de juicio; sin embargo cuando incursionan por espacios “no propios” para ellas, como es el caso de las estudiantes y académicas

que se incorporan a las disciplinas “duras”, se cuestiona una de las certezas identitarias más importantes de cualquier persona: su identidad de género. Para ello, probablemente reajusten otros componentes de su identidad que les permita contrarrestar o compensar la percepción, por parte de su grupo, de ser mujeres que han perdido su feminidad o que se han masculinizado. Pero la tendencia general será no transgredir los valores socialmente aceptados de la feminidad, dando como resultado que las mujeres se ubiquen mayoritariamente en profesiones adecuadas para su sexo. No es casual que en las universidades las mujeres se concentren en las carreras consideradas femeninas o en áreas de conocimiento vinculadas a las ciencias sociales, las humanidades y las artes, mientras que los hombres son una arribatadora mayoría en las ciencias físico matemáticas e ingenierías.

La realidad, el entorno o los datos de los que se nutren las identidades, y que cobran un valor determinado y único a través de procesos subjetivos, no es una serie de sucesos caóticos, sin sentido y sin orden. Se alimentan de una realidad previamente organizada por el orden cultural y las estructuras sociales que instituyen el funcionamiento de las sociedades. Dentro de este marco es que los actores sociales constituyen sus identidades. Gilberto Giménez explica este proceso a través de “la organización, por parte del sujeto, de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los “otros” y de sus respectivos grupos (Giménez, 1992, p. 188). El concepto de representaciones lo retoma de Moscovici y lo define de la siguiente manera:

“campos conceptuales o sistemas de nociones y de imágenes que sirven para construir la realidad, a la vez que determinan el comportamiento de los sujetos. Se trata, por lo tanto, de *representaciones operativas*, ya que operan en la vida social –en el plano intelectual o práctico- como realidades preformadas, como marcos de interpretación de lo real y de orientación para la acción” (Giménez, 1992, pp. 188-189).

Este cúmulo de representaciones sociales desde las cuales el sujeto constituye su identidad se presentan “en forma de contraposiciones binarias (hombre/no hombre,

hombre/mujer, blancos/negros, mi grupo/otros grupos, etcétera) que se reflejan directamente en el lenguaje y en el sistema simbólico propio del grupo o de los individuos inmersos en el grupo” (Giménez, 1992, p. 189). Y como se pudo observar en los apartados anteriores, la organización del sistema simbólico en forma de oposiciones binarias y su traducción al imaginario colectivo juega la función de ordenar a los individuos en un sistema de jerarquías sociales al cual van aparejadas una serie de formas de comportamiento, reglas, normas, códigos y funciones sociales, que delimitan el campo de acción individual, dentro del grupo y en relación a los otros grupos.

El proceso de auto-identificación de los individuos –la conformación de su identidad–, que sustancialmente se distingue por ser “un proceso de toma de conciencia de las diferencias” (Giménez, 1992, p. 189) se sostiene en que esas diferencias tienen un valor social previamente asignado que se inscribe en la escala jerárquica, situando a las personas y a los grupos en posiciones de menor o mayor valía o como plantea Estela Serret “alude a la posición central o marginal atribuida a cierto colectivo” (Serret, 2011, p. 88). Gayle Rubin (1989) describe la existencia de un sistema jerárquico de valor sexual a través del cual las sociedades occidentales modernas recompensan con el reconocimiento de salud mental, respetabilidad, legalidad, movilidad física y social, apoyo institucional y beneficios materiales a quienes se encuentran en la cima de la pirámide erótica, refiriéndose a aquellas personas que son heterosexuales, reproductoras y casadas, condiciones vinculadas de manera directa al ordenamiento de género.

Dentro de las representaciones sociales –creadas de manera binaria y jerárquica, que el sujeto organiza en el proceso de constitución de su identidad– la primera y fundante es la distinción entre hombre y mujer, definida por Estela Serret (2011) como *género imaginario social*, y que funciona como eje referencial para la constitución de la identidad de cualquier persona, así lo explica Serret: “en el terreno más concreto de la configuración subjetiva, el género imaginario social funciona como referente fundamental en la definición de la identidad nuclear primaria (Serret, 2011, p. 88).

En este sentido se considera que el género es el elemento primario de la constitución de las identidades de todos los sujetos. La primera distinción que un ser humano tiene de sí mismo es si es un hombre o una mujer, y esta distinción no es producto del reconocimiento de las diferencias sexuales anatómicas, es anterior a éste.

Robert Stoller, médico y psicoanalista estadounidense, se dedicó a investigar el desarrollo de la masculinidad y la feminidad, y llegó a la conclusión de que la primera certeza identitaria de un ser humano es la de su pertenencia a lo masculino o a lo femenino, y es incluso anterior al conocimiento de la diferencia entre los sexos (es decir, una persona sabe que es hombre o que es mujer antes de saber que los hombres tienen pene y las mujeres vagina). Sin embargo, esto no quiere decir que el género se instale desvinculado del sexo, porque la inducción del género (masculino o femenino) se da a partir de una lectura del sexo (es decir, de los genitales externos) de la criatura al nacer, desde la mirada del otro: la partera, el médico, los progenitores (Stoller, 1968). La certeza del género se instala de manera definitiva y atraviesa todas las experiencias de la vida de cualquier sujeto; el mundo se vive desde alguno de estos dos lugares.

El proceso de conformación de la identidad nuclear de un/a sujeto, resulta de un particular posicionamiento imaginario frente al binomio simbólico masculinidad/feminidad y frente a la encarnación de éste en tipificaciones imaginarias sociales que indican *cómo son* los hombres y las mujeres (Serret, 2011, p. 89).

Los seres humanos devienen mujeres y hombres en el proceso de constitución de sus identidades. Como ya lo había planteado Simone de Beauvoir (1992a, 1992b) hace muchos años, las mujeres no nacen mujeres, se hacen mujeres. Y este mismo proceso de configuración genérica es el que atraviesan los hombres para *volverse* hombres.

La identidad de género, por tanto, es la construcción subjetiva que los sujetos realizan en relación a los significados de la masculinidad y la feminidad y la actuación de estos significados en una sociedad determinada. De esta manera se les considera hombres a aquellas personas que actúan prioritariamente los significados de la masculinidad y

mujeres a las que actúan prioritariamente significados de feminidad en una sociedad concreta (Serret, 2011, p. 94). Así tenemos los tres niveles del ordenamiento de género –lo simbólico, lo imaginario y lo subjetivo- interviniendo en la constitución de los sujetos.

La identidad de género –núcleo básico de la conformación identitaria de los sujetos– representa el mecanismo por excelencia a través del cual los individuos responden al modelo de lo femenino o lo masculino. Este fenómeno se da a través de procesos de internalización del modelo de género, que configura el ordenamiento simbólico a nivel psíquico, constituyendo identidades que responden a esta lógica dicotómica de exclusión, de complemento-oponente, de mejor y peor, de diferencias irreconciliables entre esto que la cultura ha construido, con base en la diferencia sexual anatómica, como lo femenino y lo masculino.

Los roles tradicionales de la mujer, impuestos como consecuencia de su cuerpo y de sus funciones, dan lugar a su vez a una *estructura psíquica* diferente que, al igual que su naturaleza fisiológica y sus roles sociales, se considera más próxima a la naturaleza (Ortner, 1979, p. 116).

Una de las consecuencias centrales de la configuración de las identidades, desde la diferenciación que establecen el género simbólico y el género imaginario, es la posición diferenciada y jerarquizada que ocupan los sujetos –y los grupos- dentro de la sociedad en función del género, así como los distintos papeles que tendrán a partir de estos significados.

La identidad de género es tan determinante en la vida de las personas, interviene de manera tan íntima en la imagen que tienen de sí mismas, que una serie de características relacionadas a la personalidad, a las emociones y a los intereses personales están modeladas desde los significados y las prácticas de género.

La lógica, esencialmente social, de lo que se llama la “vocación” tiene como efecto producir tales encuentros armoniosos entre las disposiciones y las posiciones que hacen que las víctimas de la dominación psicológica puedan

realizar *dichosamente* (en su doble sentido) las tareas subalternas o subordinadas atribuidas a sus virtudes de sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación (Bourdieu, 2007, p. 77)

La afirmación de la diferencia individual y colectiva y el reajuste de la identidad para obtener la aceptación social son dos claras características de uno de los mecanismos que preservan las diferencias de género. La identidad de género produce la afirmación de diferencia de los hombres con respecto a las mujeres y de las mujeres con respecto a los hombres. Unas y otros reajustarán su identidad a los modelos vigentes para permanecer y ser parte de uno u otro colectivo, o sea, del grupo de los hombres o del grupo de las mujeres. Los hombres que transgreden su identidad masculina y se deslizan hacia los significados de la feminidad serán sancionados por el colectivo y perderán su aceptabilidad social, quedando al margen del colectivo de los hombres o, reajustarán su identidad para permanecer en el grupo identitario marcado por la virilidad y la superioridad masculina. Con las mujeres pasa lo mismo, aquellas mujeres que no se ajustan a los valores de la feminidad, encarnados en las tipificaciones sociales de muy diversas maneras, pagarán los costos de haberse masculinizado para entrometerse en espacios que no les corresponden y deslindarse de sus “responsabilidades naturales” y de sus características femeninas, que son los mecanismos que mantienen a este grupo dentro de los márgenes sociales que la sociedad les ha impuesto.

A través de las esperanzas subjetivas que imponen, las “expectativas colectivas”, positivas o negativas, tienden a inscribirse en los cuerpos bajo forma de disposiciones permanentes. Así pues, de acuerdo con la ley universal de la adecuación de las esperanzas a las posibilidades, de las aspiraciones a las oportunidades, la experiencia prolongada e invisiblemente amputada de un mundo totalmente sexuado tiende a hacer desaparecer, desanimándola, la misma inclinación a realizar los actos que no corresponden a las mujeres, sin tener ni siquiera que rechazarlos (Bourdieu, 2007, p. 81)

De esta manera, cuando se habla de temas como la segregación disciplinaria, o sea, el fenómeno tan presente en las instituciones y, particularmente en las de educación superior, de que las mujeres se agrupan en ciertas disciplinas o carreras y los hombres en otras, la respuesta social recurre a la explicación propia de la dominación masculina, esto es, son las propias mujeres las que eligen libremente su vocación, en el entendido de que esta “elección” es producto de sus intereses naturales, por lo tanto las instituciones nada pueden hacer al respecto, es más, sería *contra natura* intentar que las mujeres tuvieran intereses que no van acordes a su naturaleza femenina.

Magnífica evocación, facilitada por la comparación de esta especie de efecto Pigmalión invertido o negativo, que se ejerce tan precozmente y tan continuadamente sobre las mujeres que acaba por pasar casi completamente desapercibida (viendo, por ejemplo, la manera con la que los padres, los profesores, los condiscípulos desalientan –mejor dicho, “no animan”- la inclinación de las muchachas hacia determinadas ramas, técnicas o científicas especialmente: “Los profesores dicen normalmente que son más frágiles y... se acaba por creerlo”, “Pasamos el tiempo repitiendo que las carreras científicas son más fáciles para los chicos” (Bourdieu, 2007, p. 81).

Este es uno de los temas centrales de este trabajo de investigación, la creencia – instalada no sólo en los hombres, sino también en las mujeres– de que las mujeres no son aptas para ciertas áreas del conocimiento, los efectos en las personas y en el desarrollo del conocimiento de la desigual distribución de hombres y mujeres en carreras y disciplinas, y la consecuencia inevitable de que las mujeres se incorporen en la fuerza de trabajo en los lugares más devaluados económica y simbólicamente. También este tema permite analizar qué sucede con las mujeres que han transgredido el mensaje social al no ser “atrapadas” –por lo menos no completamente- por los significados y las prácticas de la feminidad.

Las mujeres que han atravesado la frontera de la marca de la feminidad –que las posiciona en el margen– y han incursionado –algunas con mayor éxito que otras– como sujetos dentro de la categoría central, la de la masculinidad, no sólo son

producto de transformaciones subjetivas, y por tanto individuales, son también el resultado de procesos históricos que han ido modificando los códigos sociales y deconstruyendo el binarismo simbólico de género.

Desde luego, estas imágenes, que encarnan la propia identidad de las personas, también se encuentran en un proceso de constante transformación en la medida en que los propios códigos sociales se van modificando. [...] la deconstrucción del orden simbólico que ha sido producto de la racionalización, ha impactado severamente la traducción del binarismo simbólico de género en identidades imaginarias claramente delimitadas (Serret, 2011, p. 92 y 94).

De la misma manera que el orden simbólico y el imaginario colectivo, las identidades en general y las de género en particular, tienen fugas y filtraciones que permiten que los sujetos puedan oponer resistencia al mandato social para configurarse como sujetos, cuando ellos mismos entran en contradicción entre lo que deberían ser y lo que en realidad son.

Judith Butler plantea que hay géneros “inteligibles” –producidos por las normas socialmente instituidas y mantenidas– que apelan a una coherencia y continuidad de la persona entre su sexo, su género y su deseo. Traducido en términos coloquiales esto significa que un hombre será masculino y heterosexual (deseará a las mujeres y su práctica sexual será con mujeres) y que una mujer será femenina y heterosexual (deseará a los hombres y su práctica sexual será con hombres). Sin embargo, no todos los géneros son inteligibles, algo que simultáneamente es prohibido y producido por las propias leyes que establecen la inteligibilidad del género.

Los géneros “inteligibles” son aquellos que en algún sentido instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. En otras palabras, los fantasmas de discontinuidad e incoherencia, concebibles sólo en relación con las normas existentes de continuidad y coherencia, son prohibidos y producidos constantemente por las mismas leyes que intentan establecer líneas de conexión causales o expresivas entre sexo biológico, géneros culturalmente constituidos y la “expresión” o

“efecto” de ambos en la manifestación del deseo sexual a través de la práctica sexual (Butler, 2001, p. 50).

Sin llegar al componente del deseo sexual y las prácticas asociadas –eje central de la discusión de Judith Butler- y sabiendo que la identidad de género se integra de los tres componentes (sexo, género y deseo), la no concordancia o coherencia total entre sexo y género también produce identidades ininteligibles porque la concordancia entre hombre masculino y mujer femenina es puesta en juego, no sólo por una sexualidad no heterosexual, sino también por la actuación de prácticas sociales de género que no estén acordes con el sexo. “La matriz cultural –mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género– requiere que algunos tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en que el género no es consecuencia del sexo [...]” (Butler, 2001, p. 50).

En el ámbito educativo concurren las identidades inteligentes y las ininteligibles, aunque las primeras son mayoría. Lo normal –lo esperado– de los hombres y de las mujeres en función del género es que se ubiquen en ciertos espacios, ciertas funciones y ciertas disciplinas. Cuando esto no ocurre, el género –y a veces hasta el sexo– se pone en cuestión. Esto es, el hecho de que una mujer quiera dedicar su vida profesional a la investigación científica pone en juego los valores culturales de la femineidad al invadir los territorios de los valores culturales asociados a la masculinidad como son la inteligencia, la concentración, la abstracción, en suma, la producción de conocimiento vinculada a la cultura y ésta a la masculinidad.

El orden simbólico de género se entreteteje con el imaginario colectivo y ambos con la internalización subjetiva que cada individuo realiza de las figuras de lo femenino y lo masculino. Pero el funcionamiento de esta maquinaria no está exento de tensiones que, de manera muy paulatina, van trastocando los significados de los símbolos, de las prácticas y de las identidades de género de los sujetos. El orden simbólico de género entra en contradicción con el imaginario colectivo, entre los significados que el primero otorga a lo femenino y lo masculino y las prácticas de unas y otros en el ámbito social.

La vida cotidiana de las distintas sociedades ha puesto a mujeres y a hombres en condiciones que muestran la maleabilidad de estas características, que se desfiguran y se transforman con el propio movimiento de los actores dentro de los cambios sociales.

La cada vez mayor cantidad de mujeres científicas –como un ejemplo de la incursión de las mujeres en territorios masculinos- es un claro ejemplo de los movimientos simbólicos, imaginarios y subjetivos que se traducen en las cambiantes identidades de género y en la posibilidad de inserción de las mujeres en espacios antes “no disponibles” para ellas.

El ordenamiento de género en la sociedad contemporánea

Coincidimos con Thomas Laqueur, cuando plantea que las formas de conducta “existen en relación con sistemas históricamente precisos de conocimiento, con reglas de lo que es o no es natural” (2001, pp. 36-37) y que “esos sistemas de conocimiento determinan lo que puede pensarse dentro de ellos” (2001, p. 37). Este es, sin duda, otro de los mecanismos de preservación de los sistemas sociales dominantes.

De alguna manera Bourdieu (2007) explica esta misma lógica, pero incorpora un elemento central en el análisis al identificar que los sistemas o esquemas de conocimiento, de pensamiento, reproducen y sostienen la dinámica de la dominación, porque dominados y dominadores son producto de las propias estructuras que los ha colocado en sitios distintos.

[...] cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento de sumisión (Bourdieu, 2007, p. 26).

Sin embargo, los sistemas dominantes no son infalibles, impermeables o infranqueables, si así fueran, no podrían concebirse los cambios culturales y sociales,

que, a pesar de tomar años, décadas o siglos, sí se producen. Los sujetos, aunque están constituidos dentro de una estructura que los delimita en sus posibilidades de “ser”, o, como plantea Gilberto Giménez, “están situados entre el determinismo y la libertad” (1992, p. 187), también encuentran intersticios desde los cuales se mueven en relación al mandato de las prácticas sociales adecuadas y a los significados del ordenamiento simbólico.

La posibilidad de resistencia y cambio dentro de los sistemas hegemónicos de pensamiento/percepción se producen a raíz de contradicciones y oposiciones de las interpretaciones y significados que componen a los propios sistemas. Bourdieu (2007) lo explica de la siguiente manera:

La indeterminación parcial de algunos objetos permite unas interpretaciones opuestas que ofrecen a los dominados una posibilidad de resistencia contra la imposición simbólica. (Bourdieu, 2007, pp. 26-27).

El ordenamiento simbólico, el imaginario colectivo y el imaginario individual interactúan entre sí produciendo cambios, tensiones y contradicciones en los distintos niveles y uno de ellos, visible en la época actual, es la contradicción y tensión, cada vez más fuerte, entre las prácticas sociales y el imaginario mujeres.

Los cambios en las prácticas sociales, producidos por múltiples factores que van desde el impacto de los movimientos feministas hasta las transformaciones del orden económico, han puesto de manifiesto la capacidad de las mujeres para incorporarse en prácticamente todos los ámbitos y quehaceres de las sociedades actuales. Esto provoca grandes tensiones con los significados asociados a la feminidad desde el orden simbólico y los estereotipos y roles que el imaginario colectivo traduce como formas de comportamiento adecuadas para las mujeres. Sin embargo, el hecho de que muchas o algunas mujeres estén jugando –actuando– papeles sociales que entran en contradicción con el ordenamiento tradicional de género, no trastoca de manera profunda y definitiva los significados culturales de la feminidad, aunque sí cuestiona y moviliza los diferentes órdenes que interactúan incesantemente para preservar las diferencias de género.

La complejidad de estos procesos puede ser clarificada a través de análisis históricos que muestran los cambios y las permanencias dentro de las tensiones que se producen entre los diferentes niveles desde los que opera el género. De acuerdo al análisis que realiza Patricia Albjerg Graham (1978) de los cambios que se produjeron entre los siglos XIX y XX sobre las cualidades esperables en las mujeres, se puede observar que a pesar de que las mujeres se fueron incorporando en diversas funciones y tareas sociales, se siguió conservando un fuerte arraigo a la idea de una “esencia femenina” a la que se siguieron vinculando –y me atrevo a decir que se sigue vinculando- las responsabilidades domésticas como actividades propias y naturales de las mujeres. En resumidas cuentas, los cambios en las prácticas sociales de las mujeres no transformaron uno de los bastiones de la dominación masculina: la división sexual del trabajo.

Así que, por un lado, nos encontramos con avances irrefutables en la conquista de algunos derechos por parte de las mujeres y también en el ejercicio que ellas han logrado de estos. Algunos de carácter general en las sociedades occidentales, tales como el derecho al voto, a la educación y al trabajo. Otros de carácter particular que se han alcanzado sólo en algunos países o en algunas ciudades: el derecho a la no violencia y el derecho a decidir sobre su propio cuerpo. Estos cambios se pueden sintetizar en que, dentro del mundo occidental, las mujeres transitaron, en un periodo de dos siglos, de una condición de absoluta marginalidad en el espacio público a una posición de ciudadanas. Pero, por el otro lado, el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres –como de distintos grupos marginales- se imprime de un relativismo propio de los contextos sociales, económicos y políticos que interactúan en el tiempo y en el espacio. Así lo plantea un conjunto de debates sobre la ciudadanía, al poner en duda la afirmación de la teoría liberal clásica de “que todos los humanos tienen derechos en virtud de su humanidad: tales derechos son, en consecuencia, universales” (Kabeer, 2007, p. 7)

Un conjunto de debates en el campo de los estudios de la ciudadanía pone en duda esta supuesta universalidad con una contrapropuesta acerca de la particularidad o el relativismo cultural de los derechos (Kabeer, 2007, pp. 7-8)

No sólo hay cambios y permanencias a lo largo del tiempo en la condición cultural, social y subjetiva de las mujeres. También hay fuertes diferencias cuando reconocemos que “las mujeres” no son una unidad única y homogénea que comparte las mismas características en cualquier espacio social. Las mujeres, como cualquier actor social, están atravesadas por una diversidad de marcas identitarias –clase, raza/etnia, etcétera– que configuran posicionamientos sociales diferentes dentro del colectivo mujeres.

Las diversas formas en que interactúan las categorías sexo/género, clase, raza/etnia, edad, diversidad sexual, discapacidad, etcétera, en una misma persona dan forma a las múltiples dimensiones de las experiencias de discriminación o de subordinación de los individuos y los grupos. Cuando se analiza la situación social de las mujeres, esta perspectiva no puede ser omitida.

Una de las teóricas que impulsó el análisis de la discriminación desde la perspectiva de la *interseccionalidad* es Kimberlé Crenshaw (Crenshaw, 1994), a través de la cual busca ilustrar que muchas de las experiencias discriminatorias que enfrentan las mujeres negras no están subsumidas en los límites de las categorías de género o de raza, sino que la interacción de estos dos marcadores de diferencia da forma a otra dimensión de la discriminación. De esta manera, las dificultades que enfrentan no pueden ser analizadas como si el sexismo y el racismo fueran dos categorías independientes, sino como dos elementos que interactúan en un sujeto produciendo una forma particular de discriminación.

Su modelo analítico otorga elementos para superar las explicaciones producidas a través de los límites tradicionales de las categorías de discriminación (Crenshaw, 1994, p. 2) y aproximarnos a una reflexión sobre las desigualdades sociales y la combinación de diferentes órdenes de poder que recaen en un sujeto o en un colectivo. (Gil Hernández, p. 17). No todas las mujeres sufren la misma forma de subordinación, ni todos los pobres, ni todos los indígenas, cada uno de estos sujetos o colectivos están subsumidos en variadas formas de opresión que dan figura a una manera específica de discriminación. Esta visión permite dejar atrás la idea de “la

mujer” como si todas las mujeres fueran idénticas y situar las múltiples formas en que un sujeto mujer está determinado por diversas estructuras del poder. Habrá mujeres profundamente privilegiadas ante otras que padecen fuertes formas de opresión.

En el ámbito académico se expresan de manera clara las distintas marcas de opresión en los individuos que componen los colectivos universitarios. No sólo el género interviene en las posibilidades de los sujetos académicos para posicionarse, de manera diferenciada, dentro de la estructura de las instituciones de educación superior. Los marcadores sociales intervienen facilitando u obstaculizando el avance de distintos grupos. Un hombre blanco de clase alta tendrá mayores posibilidades de avanzar, no sólo ante las mujeres, sino también ante otros hombres con menores niveles socioeconómicos y/o pertenecientes a grupos étnicos indígenas o afro descendientes. A su vez, una académica blanca de clase alta, contará con mayores recursos sociales y culturales para escalar en la estructura académica que mujeres mestizas con menores recursos económicos.

Las académicas enfrentan una serie de desventajas por el hecho de ser mujeres –como la división sexual del trabajo o la discriminación por género dentro de las entidades académicas–, pero éstas pueden soslayarse si cuentan con recursos económicos suficientes para aminorar las cargas de trabajo de la doble jornada, o ser objeto de menor discriminación si son parte del grupo privilegiado en las relaciones institucionales de poder o si cuentan con características físicas (como ser blancas) más valoradas por el imaginario social y también por el universitario. Sin embargo, a lo largo de este trabajo -aunque no se perderá de vista la existencia de distintos marcadores de opresión-, se analiza el género como la marca que sitúa a las mujeres – como colectivo– en la desventaja original a la cual se suman otras marcas sociales que podrán compensar o incrementar sus desventajas.

Los cambios en la condición social de las mujeres deben ser contextualizados en función de diversas cuestiones. Por un lado es necesario considerar momentos históricos, condiciones económicas, políticas y sociales, y, por el otro, matizarlos a través de una serie de marcadores de diferencias sociales como la clase, la raza/etnia,

la religión, etcétera. Además se debe suponer que no se producen en todos los países del mundo, por lo menos no de la misma manera, y que se producen de manera distinta en espacios urbanos y rurales.

Sin embargo, es necesario reconocer y hacer un recuento de los alcances que han logrado los movimientos feministas en su interacción con diversos procesos de cambio social. Entre estos últimos, se han considerado la industrialización y la urbanización que, entre otras transformaciones, reorganizaron las relaciones familiares, alteraron los roles de género, hicieron posibles nuevas formas de identidad y también produjeron nuevas desigualdades sociales (Rubin, 1989, p. 145) o acontecimientos como la Segunda Guerra Mundial, la disminución de los índices de natalidad, el aumento de la edad para casarse y el incremento de los divorcios, que también han intervenido en las posibilidades de las mujeres para movilizarse dentro de los espacios sociales (Graham, 1978).

Hoy, en las sociedades democráticas, existen leyes que establecen los derechos de las mujeres. Se han creado normas y reglamentos desde los cuales se han eliminado una gran cantidad de prácticas sociales de discriminación o violencia hacia las mujeres, aunque es necesario decir que hay países en los que la violencia contra las mujeres aún es una práctica común y aceptada, como la lapidación o la ablación.

También encontramos condiciones distintas con respecto a la participación de las mujeres en los distintos espacios sociales. Hoy hay mujeres que ocupan el mayor cargo que puede tener una persona en el mundo: presidenta de una nación. También podemos ver a mujeres científicas que hacen grandes aportaciones al avance de la ciencia, mujeres que ganan el premio Nobel, mujeres empresarias que producen enormes riquezas, mujeres en el ejército, en los deportes, en las artes, en la política, mujeres en todas partes.

Las mujeres –no todas, por supuesto-, a contra corriente con los significados asociados a la femineidad y las prácticas sociales que se han sancionado como adecuadas para ellas, han demostrado su capacidad para desarrollar cualquier actividad humana y hacerlo de manera sobresaliente.

Cabría preguntarse entonces por qué, si en la actualidad vemos este panorama en el que hay mujeres prácticamente en todos los sectores productivos y mujeres que han conquistado espacios de poder y de toma de decisiones, sigue siendo preocupante la condición de las mujeres como colectivo.

Son varias las razones que mantienen el tema de la desigualdad entre las mujeres y los hombres en la agenda internacional y en las agendas nacionales y locales. La explicación más general es que, en lo más profundo de la organización cultural, social y subjetiva de los seres humanos se preservan significados tradicionales sobre lo femenino y lo masculino, estructuras de organización social y formas de constitución de las identidades que ocultan enormes desigualdades para las mujeres.

A través del análisis que realiza Judith Astelarra (Astelarra, 2005) se pueden desagregar las limitaciones que tienen las mujeres para incorporarse al ámbito público, en un mundo que no ha recompuesto su organización social. Ella maneja básicamente tres ejes centrales. *La doble jornada*, referida a que el acceso de las mujeres al mundo público no transforma su rol de ama de casa y la incidencia del ámbito privado en las actividades de las mujeres es central. Si las mujeres quieren participar en la vida pública, será de forma adicional a “sus responsabilidades domésticas”, por lo que tendrán menos tiempo y estarán más desgastadas para desempeñarse dentro de ese ámbito. *La socialización de la psicología femenina* -lo que aquí se entiende como identidad de género femenina- desde la cual las mujeres tendrán que luchar contra la estructura que han introyectado psicológicamente, sobre las formas de comportamiento femenino, que normalmente no está adecuada para la competencia en el espacio público. Y *la asignación de sexo a las áreas y actividades* que impone una serie de obstáculos para que las mujeres sean reconocidas dentro de un espacio que el propio sistema de género ha determinado como masculino.

Estos tres ejes que siguen produciendo distintas formas de desigualdad para las mujeres se expresan en el ámbito educativo por la doble jornada que enfrentan las mujeres académicas, la constitución de las identidades femeninas que “producen” características de personalidad en las mujeres poco aptas para la competencia

académica y la aún clara distinción entre disciplinas tradicionalmente femeninas o masculinas.

Formalmente, las mujeres no están excluidas de ningún espacio, ni de ninguna actividad –se vuelve a hacer la precisión de que esto no se aplica a todas las instituciones sociales, la Iglesia Católica es una de las excepciones- y, comúnmente gozan de los mismos derechos y obligaciones que sus pares hombres. Los mecanismos formales –o las estructuras objetivas como diría Bourdieu– para preservar un sistema basado en la superioridad de un colectivo (hombres) sobre otro (las mujeres), se han ido agotando, flexibilizando y descomponiendo. Ese es un avance muy importante, pero tiene costos políticos, porque se construye en el imaginario una falsa creencia de igualdad. Ante una mirada superficial, las mujeres y los hombres ya tienen los mismos derechos y oportunidades y el elemento que lo corrobora es la inserción de las mujeres en prácticamente todos los ámbitos sociales. La fuerte presencia de las mujeres en el estudiantado universitario y su visible participación como académicas es un ejemplo de ello. Y, efectivamente, aquellas cosas que les estaban prohibidas, ahora son parte de sus derechos y las prácticas que, por usos y costumbres, no eran adecuadas para las mujeres hoy empiezan a ser parte de sus posibilidades.

Pero, al mismo tiempo, los cambios de roles y la circulación de las mujeres por muy diversas actividades, oficios y profesiones se da en condiciones de desigualdad que se manifiestan de diferentes formas. Su participación en el mercado laboral se encuentra sesgada por el tipo de tareas que desarrollan, por los niveles salariales que perciben y por la dificultad para acceder a los espacios de toma de decisiones. El espacio doméstico continúa enraizado a las mujeres desde lo simbólico, en el imaginario y sus prácticas, y en las subjetividades. Aún persiste la violencia física y simbólica hacia las mujeres y la conquista de los derechos para decidir sobre su cuerpo no se ha logrado de manera cabal. Aún se educa de manera diferente a uno y otro sexo y se insiste en estereotipos femeninos que dañan al colectivo. Se podría seguir con una larga lista de problemas que provienen de lo cultural, de las estructuras sociales y de sus instituciones, que se instalan en las subjetividades de hombres y mujeres como rasgos *naturales* y distintivos de nuestra humanidad.

Los medios masivos de comunicación están jugando un papel preponderante en reiterar los papeles sociales adecuados para las mujeres y los hombres. Los anuncios publicitarios siguen recurriendo a la tradicional división sexual del trabajo y fundamentalmente a la mujer como “ama de casa”. Cuando se trata de vender artículos de limpieza para el hogar, las mujeres son las protagonistas, las usuarias, y la motivación para comprar estos productos apunta a la satisfacción que obtendrán el marido y los hijos cuando regresan de sus actividades y vean la casa limpia y brillante y la ropa “como nueva”. Cuando se intenta vender un producto nutritivo, son las mujeres las que se ocupan de dárselos a los hijos para que crezcan sanos y fuertes. Cuando se ofrecen artículos de belleza, perfumes, ropa interior, las mujeres aparecen usándolos para cumplir con los estándares de belleza y continuar siendo objeto y no sujeto de deseo. Los ejemplos de transmisión de este modelo son múltiples y no solo a través del mundo publicitario y de los medios masivos de comunicación –informativo, recreativo, etc. –, también participan en él, como plantea Bourdieu, la Familia, la Escuela, la Iglesia y el Estado.

Un ejemplo actual, en el que interviene el Estado y los medios, es un spot publicitario utilizado para convencer a la población de las bondades de la actual reforma laboral en México.¹⁰ El spot dice, en la voz de una mujer: “si trabajara medio tiempo, podríamos tener un dinerito extra”. Un análisis lego de este mensaje nos hace notar que el “medio tiempo” alude a que las mujeres no pueden desligarse del cuidado de la familia y el “dinerito extra” que no son ellas las proveedoras de la familia.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la educación superior es una de estas instituciones que producen y reproducen el ordenamiento de género. Sus manifestaciones son diversas, entre ellas destacan la distribución desigual en las disciplinas, la segregación vertical de las mujeres en nombramientos académicos y puestos administrativos, su baja presencia en espacios de toma de decisiones y la persistencia de un ambiente de discriminación y violencia hacia las mujeres.

¹⁰ Este spot publicitario está dentro de la campaña que el gobierno federal está realizando a favor de la Reforma Laboral, se escucha con mucha frecuencia (noviembre de 2012)

En el siguiente capítulo estos temas son tratados a profundidad a través de los hallazgos de una prolífica producción científica en distintas universidades del mundo que ponen de manifiesto las dificultades que enfrentan las mujeres en el ámbito científico a raíz de la permanencia de un modelo de organización social que excluye a las mujeres como sujetos del desarrollo.

Capítulo II. Género y educación superior

A lo largo del Capítulo I se buscó explicar el funcionamiento del ordenamiento de género y cómo éste actúa en todos los ámbitos sociales, intentando identificar sus distintos mecanismos y expresiones específicamente en el ámbito de la educación superior, así como las desventajas que éstos representan para las mujeres como colectivo.

En este capítulo se exponen de manera detallada las repercusiones directas – provocadas por el ordenamiento de género– que enfrentan las académicas en las instituciones de educación superior, basándonos en una serie de investigaciones realizadas en distintas universidades del mundo, que ya han logrado identificar ciertos ejes y dimensiones como condiciones estructurales y culturales de la forma en que se organizan y funcionan estas instituciones.

El capítulo inicia con un recorrido de la incursión de los estudios de género en la educación superior que nos permitirá comprender las dificultades que el tema ha enfrentado para lograr su aceptación y legitimidad en las universidades, así como la tardía orientación de sus esfuerzos –por lo menos en México– para analizar las condiciones de equidad de género de las propias instituciones de donde surge esta perspectiva crítica y las dificultades para promover políticas institucionales que permitan avanzar hacia la igualdad entre hombres y mujeres que integran las comunidades de educación superior.

En el segundo apartado se abordan las expresiones de la desigualdad en las distintas dimensiones del trabajo universitario enmarcando en primer lugar la transformación que la academia ha sufrido en las últimas décadas, para pasar a las distintas dimensiones que afectan de manera directa la situación de las mujeres en la universidad.

La incursión del feminismo y los estudios de género en la educación superior

Como se mencionó en el capítulo I, las características distintivas de mujeres y hombres, que van más allá de las diferencias sexuales propiamente dichas, son producto de la traducción de los referentes simbólicos de masculinidad y feminidad que cada sociedad realiza (Serret, 2008) y, a su vez, la apropiación social de los significados culturales se filtra en la constitución de las subjetividades de hombres y de mujeres. Esta división se ha traducido, en primer término, en un sistema social de exclusión y subordinación de las mujeres como colectivo. Sin embargo, para llegar a plantear de una manera tan concreta los mecanismos culturales, sociales y subjetivos que intervienen en la larga historia de subordinación de las mujeres pasaron muchos años de luchas y trabajo académico de gran cantidad de feministas.

Para desplazar el análisis de las relaciones de poder y subordinación entre mujeres y hombres del terreno de las diferencias biológicas al de las diferencias construidas por el orden simbólico, el feminismo académico acuña el concepto de *género* (Serret, 2008), referido justamente a la construcción cultural de la diferencia sexual. De esta manera se puede salir del atolladero de las visiones esencialistas que pretenden adjudicar a la biología las diferencias culturales, sociales y subjetivas entre las mujeres y los hombres.

El concepto *género*, surgió en el seno de la educación superior desde el feminismo académico, proveniente principalmente de la antropología, al que se le adjudicó el potencial de desentrañar los mecanismos culturales, sociales e individuales que sostienen y reproducen las formas simbólicas y estructurales de las relaciones de poder que marginan a las mujeres, como colectivo, de las bondades de la ciudadanía, de la educación, del trabajo remunerado, de la política y, por supuesto, de la capacidad de decidir sobre sus vidas y sus cuerpos.

Otro de los aportes centrales que surge del desarrollo de cuerpos teóricos y metodológicos realizados desde el feminismo académico con perspectiva de género, es que la igualdad entre los sexos no se consigue incorporando a las mujeres a una estructura social que se creó sobre la base de su marginación, sino que es necesario

replantearse el orden mismo en el que las sociedades se han cimentado.

Desde el concepto de género se imprime una perspectiva diferente a los análisis sobre cualquier fenómeno social, haciendo emerger problemáticas añejas, ocultas en el propio sistema que las produce. Esta perspectiva puede ser utilizada desde disciplinas diferentes y ha sido retomada por la antropología, la sociología, la psicología, la economía, la historia, el derecho y prácticamente todas las áreas del conocimiento que competen a las ciencias sociales y las humanidades.

El feminismo y los estudios de género dentro de las universidades no sólo destacan las problemáticas que enfrentan las mujeres como género, sino como académicas con posturas teóricas e ideológicas que trastocan el pensamiento académico tradicional y sus explicaciones ante las diversas problemáticas sociales.

La incursión de este campo de estudio en la educación superior inició de manera informal, a través del interés personal y colectivo de académicas que fueron incorporando la perspectiva feminista en su práctica docente y en sus procesos de investigación. Así lo plantea Bartra (1999): “La entrada del feminismo en la academia al principio se dio, casi en todos lados, por la vía informal. Se crearon grupos de investigación no reconocidos y se impartieron numerosos cursos sin valor en créditos” (1999, p. 229). Podría decirse que, así como las feministas de los siglos XVIII, XIX y principios del XX lucharon por la conquista de los derechos elementales de las mujeres, las feministas de la academia lucharon por la incorporación de esta visión como un campo legítimo de análisis de las relaciones sociales.

En la academia se desarrolló el concepto de género y encontró su primer sitio en espacios específicos, con características propias de la marginación de la cual emergió este campo de estudio. Los primeros frutos de esta lucha fueron la creación de centros y programas de estudios de la mujer y/o de género. En México, estos espacios empezaron a conformarse al inicio de los ochenta. Sus características marginales eran pocos recursos institucionales, personal académico prestado o casi inexistente,

instalaciones no propias para la investigación, poco reconocimiento de su trabajo académico y bajo estatus institucional.¹¹

Sin embargo, los estudios de género fueron ganando su espacio en la academia. El poder de explicación de este concepto, su capacidad para desmenuzar el gigantesco cuerpo de la opresión, de desnaturalizar los mecanismos de subordinación, así como sus propuestas metodológicas y la crítica epistemológica, le dieron a los estudios de género un cada vez más amplio campo de intervención.

Dentro de la academia se manifestaban y expresaban las distintas corrientes teóricas y políticas de los distintos feminismos, de los viejos y los nuevos, que emergían desde las universidades como cuerpos conceptuales que buscaban esclarecer desde novedosas propuestas teóricas las razones que sostenían como pilares inamovibles la subordinación femenina en todos los espacios sociales. Como se mencionó en el Capítulo I, algunos de estos feminismos han transitado por las sendas esencialistas de las diferencias, poniendo los acentos de la desigualdad en la falta de valoración de las aportaciones de las mujeres desde su especificidad femenina; otros han incursionado por explicaciones de índole cultural, que ponen sus acentos en la construcción humana de las diferencias (no sexuales) entre mujeres y hombres. Estos feminismos logran desarticular “el estado natural” de la opresión y analizan las formas en que la cultura crea y recrea diferencias arbitrarias a través de mecanismos muy complejos que simulan órdenes naturales preestablecidos.¹²

La creación de espacios dedicados a los estudios de género en las instituciones de educación superior estuvo acompañada de la conformación de redes y de diversos encuentros nacionales, regionales e internacionales, en los que se discutían las distintas posturas teóricas, se intercambiaban experiencias y se planteaban y replanteaban las problemáticas a las que se enfrentaban estos espacios, así como las dificultades para promover acciones que rebasaran la acotada órbita que los

¹¹ Para conocer con mayor profundidad el surgimiento y recorrido de los centros y programas de estudios de la mujer y/o de género, puede consultarse entre otros: Bartra (1999); Belucci (1993); Bonder (1998); Buquet (2005); Cardaci (2002); Cardaci, et al (2002); Careaga (2002).

¹² Una buena síntesis de los distintos escenarios teóricos producidos en la academia desde las diferentes corrientes feministas, se puede consultar en: Belausteguigoitia y Mingo (1999).

circundaba.¹³ Desde aquí se produce un conocimiento crítico, que cuestiona la forma tradicional de construir ciencia, las “verdades” y las “objetividades” de disciplinas que históricamente han negado, ocultado y enterrado otras verdades, que descolocan y ponen en perspectiva no sólo los resultados, sino la forma misma en que se hace la ciencia. La ciencia deja de ser “la verdad” para convertirse en una aproximación a los problemas sociales que aquejan a la humanidad, una aproximación delimitada por la historia, el tiempo, el espacio y las subjetividades de quienes buscan respuestas ante incógnitas de la vida humana. En el texto *Liberación y utopía*, María Ángeles Durán (1999) explica lo siguiente:

Lo que hoy conocemos como ciencia es el producto de la historia anterior, de la historia de la humanidad durante algunos miles de años; pero resulta evidente que no es la ciencia como verdad excluyente y definitiva, no es la única posible, no es neutral ni está por encima de esa humanidad conflictiva que le dio forma específica. Está enterrada en ella, sometida a sus mismas prohibiciones y temores, subordinada en sus avances a sus propios deseos, próxima a quienes pueden favorecerla y lejana de los excluidos en el reparto de los bienes colectivos (1999, p. 324).

Efectivamente, durante muchos años, la ciencia –en realidad sus creadores- no se ha ocupado de entender una serie de fenómenos sociales que despliegan múltiples desigualdades escondidas bajo el manto de fenómenos naturales, perjudicando a grandes colectivos humanos. Uno de estos colectivos, las mujeres, ha sido víctima durante siglos de una visión parcial y sesgada del mundo que sitúa en el centro la experiencia masculina y deja al margen la vivencia de las mujeres. Desde esta lógica las mujeres quedaron fuera de la producción científica y fuera, también, de los beneficios que la ciencia debe producir para el avance de la humanidad, como lo plantea Durán (1999) al afirmar que “...la ciencia se ha construido desde el poder y que el poder ha puesto la ciencia a su servicio, y afirmamos también que se ha construido de espaldas a la mujer y a menudo en contra de ella” (1999, p. 324).

¹³ Existen documentos, memorias y publicaciones que se refieren a las temáticas abordadas en los encuentros de centros y programas. Entre ellos se pueden consultar: Enciso Huerta (1999).

Los espacios de investigación feminista y de estudios de género en las universidades han abierto las entrañas de una forma de hacer ciencia que excluía a las mujeres y han puesto el acento en las distintas formas de exclusión de las que las mujeres, como colectivo, han sido objeto:

la homogeneización que se impone y resulta de tomar como norma de *la verdad, de lo humano*, el conocimiento producido por cierto tipo de población masculina, esconde no sólo el dominio de *lo masculino sobre lo femenino*, sino también el dominio que los hombres socialmente privilegiados por su raza y condición social tienen sobre los que no lo son (Mingo, 2006, p. 52).

Esta es una de las vertientes centrales de los estudios de género en el ámbito académico, la de la producción científica con perspectiva de género, la investigación feminista. Su consolidación se produjo, dependiendo de los lugares, durante las décadas de los 70, 80 y 90. Es importante señalar que la consolidación de los estudios de género no se produce de manera aislada en las instituciones académicas; está acompañada por una sinergia que se produce desde distintos lugares, los organismos internacionales y las organizaciones de la sociedad civil, marchan conjuntamente en este proceso, dando lugar a lo que se llama institucionalización de los estudios de género. “En la década de los noventa el feminismo se institucionaliza plenamente en organismos gubernamentales, no gubernamentales e instituciones académicas” (Bartra, 1999, p. 220).

Paralelamente a la legitimidad que cobraba la investigación feminista en el ámbito de la educación superior, se dirigían esfuerzos para incorporar esta perspectiva en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes. El impacto de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio avanzaba, de manera menos exitosa, en distintas universidades. El esfuerzo para que las nuevas generaciones conocieran una perspectiva de análisis social que hacía emerger problemáticas aparentemente inexistentes, también inició de manera informal en las universidades. Este enfoque era retomado de manera particular por académicas que transmitían este nuevo conocimiento dentro de sus prácticas docentes, pero sin un reconocimiento

institucional explícito. A pesar de las recomendaciones surgidas de diversos encuentros y conferencias internacionales¹⁴ la perspectiva de género no ha sido incluida en los programas y planes de estudio de nivel superior, salvo algunas excepciones. En todo caso, lo que ha proliferado con mayor éxito son los programas de posgrado especializados en temas de género.

Otro tema relevante sobre la incursión del feminismo y los estudios de género en la educación superior está relacionado con la vertiente orientada a conocer la situación de equidad dentro de las propias universidades y las acciones y políticas que se han propuesto para ir subsanando las condiciones de desigualdad en las que las mujeres se incorporaron a las instituciones educativas y de las cuales aún no se han podido liberar.

Las investigaciones sobre las condiciones en las que estudiantes y académicas desarrollan sus actividades dentro de las universidades iniciaron hace ya varias décadas y se han realizado en muy diversas universidades del mundo. En los siguientes apartados se abordan algunos de los hallazgos de estas investigaciones en las diferentes dimensiones en las que se manifiestan las desigualdades que enfrentan las mujeres para desarrollar su trabajo académico.

Las propuestas de acciones y políticas institucionales a favor de la equidad de género en la educación superior, esto es, la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las universidades, ha sido más tardía y se ha enfrentado a mayores obstáculos institucionales. Algunas universidades en Europa, Australia y Estados Unidos han avanzado en estos temas y particularmente en el combate a la

¹⁴ La mayoría de las reuniones internacionales que se mencionan a continuación, retoman al ámbito educativo como un espacio central para promover la igualdad entre las mujeres y los hombres, haciendo hincapié en la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio: Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, New York, Estados Unidos, 1979; Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990; Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, Austria, 1993; Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo, Egipto, 1994; Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belém do Pará, Brasil, 1994; Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, China, 1995; Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Ciudad de México, 2004.

violencia de género dentro de sus recintos.¹⁵ En América Latina, y en México especialmente, los procesos a favor de la equidad de género dentro de las universidades llevan muy pocos años y aún no se han consolidado propuestas que atajen la diversidad de problemáticas que enfrentan las mujeres en la educación superior de manera integral e institucional. “En este sentido, la incorporación de la equidad de género en las IES, que va más allá de la creación y transmisión del conocimiento para llegar a la acción directa sobre las estructuras institucionales y las personas, ha sido más difícil que la institucionalización de los estudios de género” (Buquet Corleto, 2011, p. 218).

Es importante hacer notar la contradicción que acompaña, de manera permanente, los avances que ha logrado el feminismo académico. Poco a poco ha ido ganando un espacio importante en las universidades, ha ido permeando distintas disciplinas que incorporan este enfoque en sus procesos de investigación, ha nutrido de explicaciones fenómenos sociales antes no visualizados y las instituciones han reconocido estos aportes otorgándole mayor soporte institucional. Pero por otro lado, las resistencias continúan ejerciéndose desde distintos escenarios. Es como si se le permitiera al feminismo académico ser desde un espacio subversivo, pero no desde una lógica que impregne masivamente; logra su institucionalización pero sigue siendo marginal. Un claro ejemplo de esto es el de los obstáculos que este pensamiento científico ha encontrado para ser transmitido de manera general, para ser incorporado en el desarrollo académico de las y los jóvenes que están en proceso de formación. Es como si se le permitiera existir en espacios acotados a los que sólo llegan aquellas personas que tienen un interés particular por esta visión del mundo, pero no hay un interés institucional en que el pensamiento feminista sea conocido y entendido por la mayoría. Resulta que, institucionalizada o no, la perspectiva de género gravita por los márgenes, de manera residual.

¹⁵ Sobre este tema se puede consultar a Rosa Valls (2008).

Desigualdades de género en la educación superior

La historia de desigualdad entre mujeres y hombres en la educación superior se remonta al propio origen de las universidades y permanece, de una forma muy distinta, hasta la actualidad.

Como se ha comentado en las páginas anteriores, durante siglos las mujeres no tuvieron derecho de acceso a las universidades. Los mecanismos sociales para mantener a las mujeres al margen de la educación superior se encontraban, por un lado, en las concepciones corrientes de cuáles eran los papeles sociales que las mujeres debían desempeñar en la sociedad: hijas obedientes, esposas y madres. Incluso algunos de los que propugnaban por educación para las jóvenes, lo hacían considerando las habilidades que debían desarrollar para cumplir con estos papeles. “Francia no es un convento, y las mujeres no están en este mundo para hacerse monjas –afirmaba el legislador francés Camille Sée, que luchó por la ley que estableció en Francia la educación secundaria pública para las chicas en 1879–, han nacido para ser esposas y madres” (Anderson y Zinsser, 2007, p. 665).

Por otro lado, estas concepciones eran controladas y fuertemente reforzadas por las estructuras objetivas, como les llama Bourdieu (2007), ya que desde las instituciones se garantizaba que las jóvenes recibieran una educación, no sólo diferenciada de los jóvenes, sino que no incluyera los conocimientos requeridos para poder ingresar a las universidades: “las escuelas públicas francesas no enseñaban ni latín ni griego a las chicas (requisitos esenciales para la admisión de la universidad), les enseñaban menos ciencia y filosofía que a los muchachos, y más literatura, economía doméstica e higiene” (Anderson y Zinsser, 2007, p. 665).

Salvo raras excepciones,¹⁶ el ingreso paulatino y progresivo de las mujeres a la educación superior se puede considerar a partir del siglo XIX y fueron las propias mujeres las que lucharon, desde distintas trincheras, por ser aceptadas en las universidades.

¹⁶ Para conocer los casos excepcionales de mujeres que ingresaron a las universidades en siglos anteriores al XIX se puede revisar el artículo de Alicia Itatí Palermo (2006).

“Todavía debéis librar vuestras propias batallas”, exhortaba el marido de Josephine Butler, George, al Consejo del norte de Inglaterra para la Educación Superior de las Mujeres alrededor de 1870. “En todas las épocas, las reformas con respecto a la situación social de las mujeres se han conseguido con sus propios esfuerzos a favor de su sexo, con la ayuda de los hombres, pero siempre partiendo en primera instancia de ellas mismas” (Anderson y Zinsser, 2007, p. 664).

Muchas jóvenes que deseaban hacer sus estudios universitarios viajaban de sus países de origen a otros en donde ya les era permitido realizar alguna carrera,¹⁷ otras ingresaban gracias a que alguien importante intercedía por ellas o recurrían a los intersticios legales para impugnar el derecho a la educación superior. El empuje de las propias mujeres para ingresar a la educación superior, estuvo acompañado de acalorados debates públicos, en el que muchas de las primeras universitarias y políticos abogaban a favor de la educación de las mujeres, mientras muchos otros empujaban para no abrir este espacio al mundo femenino.

Los que se oponían a la educación superior para las jóvenes utilizaban todos los argumentos tradicionales: esta educación las debilitaría como futuras madres; sus frágiles cuerpos “degenerarían” si usaban el cerebro demasiado; las mujeres habían nacido para vivir subordinadas (Anderson y Zinsser, 2007, pp. 665-666)

Estas jóvenes pioneras se abrieron paso en un mundo masculino, no sin sufrir, además, los arrebatos de los jóvenes estudiantes que consideraban inconcebible tener compañeras de clase: “estudiantes varones que formaban barricadas en las puertas del vestíbulo, les arrojaban barro y les gritaban obscenidades” (Anderson y Zinsser, 2007, p. 668).

¹⁷ De acuerdo a lo planteado en el artículo de Palermo “La mayoría de las primeras universitarias estudiaron carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud y específicamente Medicina si consideramos carreras superiores (2006, p. 43). En México también la mayoría de las primeras alumnas que ingresaron a la educación superior en el siglo XIX, optaron por Medicina (Alvarado, 2010).

Su proceso de incorporación no fue homogéneo en los distintos países del mundo, ni en las distintas universidades de cada país. Tampoco lo fue la forma o las condiciones en las que se incorporaban: “Las mujeres debieron saltar una y otra barrera para lograr estudiar en la Universidad primero, obtener el título en segundo lugar y acceder al ejercicio profesional después, ya que cada una de estas cosas no implicaba necesariamente la otra, como ocurría con los varones” (A. I. Palermo, 2006, p. 21).

Todo este proceso, que se produce a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y que está lleno de matices, historias increíbles de mujeres excepcionales, esfuerzos y sacrificios de jóvenes valientes, no logra concretarse sino hasta el siglo XX: “la educación superior para las chicas fue una dura batalla que duró muchos años y que no se ganó hasta el siglo XX” (Anderson y Zinsser, 2007, p. 665).

La transformación de la academia

Cuando las mujeres quiebran las barreras de acceso a las universidades y se empiezan a incorporar masivamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se sobreviene una transformación de grandes dimensiones en la educación superior. A partir de los 80, las universidades, en el contexto del inicio de la globalización, empiezan a virar sus compromisos fundamentales con lo público para incorporarse a una dinámica de mercado, en la que se tiene una “alta valoración de conceptos como la productividad y la competencia”(Ordorika Sacristán, 2004, p. 39).

En este contexto, el trabajo académico de docencia e investigación fue objeto de una de las grandes revisiones del funcionamiento de las universidades públicas. Se hizo necesario cuantificar la cantidad y la calidad de lo que se hacía en las aulas y en los espacios de investigación y valorar si el costo de sostener estas plantas académicas resultaba redituable en la nueva lógica de las universidades. De esta manera, se incorporan prácticas de mercado a la producción académica, asignándoles puntajes a los distintos productos académicos (artículos, libros y estudiantes egresados, entre otros), reproduciendo el funcionamiento del mercado dentro de las instituciones públicas de educación superior (Ordorika Sacristán, 2004).

Joanna De Groot (1997) hace un análisis en el Reino Unido del impacto de estos cambios masivos en la vida y el trabajo universitario, a los que caracteriza como la mercantilización del trabajo académico, de las habilidades y de los esfuerzos intelectuales, así como de las relaciones que el personal académico establece con sus estudiantes y colegas. Desde esta lógica, las y los estudiantes se transforman en “consumidores” y la investigación y la docencia en “productos y servicios” (De Groot, p. 130).

Dentro de las consecuencias de este cambio en las universidades están la pérdida de autonomía, de la autogestión y de la definición de sus prioridades. A partir de esta transformación, los temas en la academia ya no se rigen por el interés científico y social que puedan tener en sí mismos, definidos por los propios sujetos que producen la investigación, sino por las directrices de las agencias financiadoras, por el registro de las patentes, por las editoriales que publican los resultados académicos, los empleadores y quienes están en los puestos de toma de decisiones dentro de las propias universidades (De Groot, 1997).

De mediados de los 70 a principios de los 90 los gobiernos y los mercados intervienen agresivamente a las universidades. Los recortes presupuestales obligan a las universidades a presionar a su personal académico y a buscar otras fuentes de financiamiento: a buscarse sus propios recursos, estudiantes y fondos para la investigación. Inicia el proceso de “vender” los productos y servicios de las instituciones de educación superior (De Groot, 1997).

Aunado a esto se precariza el empleo académico, cada vez hay más contrataciones de carácter temporal con su consecuente disminución de las plazas de tiempo completo definitivas y una creciente contratación por horas.¹⁸ La rendición de cuentas se vuelve parte del trabajo académico asociada al uso de recompensas discrecionales relacionadas con el desempeño. La evaluación de los y las académicas se centra en la

¹⁸ Como ejemplo de esta situación, la composición del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México está básicamente conformada por profesores y profesoras de asignatura (56.5%), un nombramiento definido por horas de contratación y, en su mayoría, sin definitividad (Buquet et al., 2013, p. 66).

cantidad –publicaciones, número de estudiantes o fondos generados– y no tanto en las cualidades intelectuales o educativas, esto expone al personal académico a un creciente escrutinio crítico, regulado por un trabajo académico que debe satisfacer las necesidades de los administradores y los sistemas de remuneración, lo que va anulando paulatinamente la interacción académica entre colegas y entre el personal académico con el alumnado (De Groot, 1997, pp. 130-131).

Este cambio tan profundo en la dinámica de trabajo académico y en la interacción entre las y los universitarios, ha tenido profundas consecuencias para las comunidades académicas en su conjunto: “induce la simulación, fomenta la corrupción y el credencialismo, desalienta los trabajos de largo alcance, genera altos niveles de estrés y angustia y desarticula a las comunidades académicas, que hoy ven amenazada su cohesión interna y reducida su capacidad de respuesta” (Ibarra Colado, 2001, citado en: Ordorika Sacristán, 2004, p. 60).

De Groot analiza tres elementos producidos por la transformación de la academia que afectan al ser o quehacer académico, estos son: la alienación, la ansiedad y la rendición de cuentas, cada uno con una incidencia general y otra específica de género (1997, p. 131). En el caso de la alienación, se refiere a la creciente sensación de separación entre el trabajo y la identidad personal experimentada por muchos académicos y a la experiencia de la pérdida de control o incluso de influencia sobre muchos aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Las tareas académicas dejan de estar definidas por los propios académicos de manera individual o colegiada y pasan a definirse en función de los administradores de las universidades, los jefes de departamentos y los órganos externos. La ansiedad surge por la inseguridad laboral y profesional producto de la precarización del trabajo académico y la rendición de cuentas que implica la exposición a un escrutinio crítico cada vez mayor y la obligación de reportar todas sus actividades en función de los indicadores que determinan el valor de cada una de ellas para responder a las elaboradas burocracias dedicadas a asegurar la calidad y evaluar la investigación, así como el papel de la evaluación externa (De Groot, 1997).

Los cambios en la academia acentúan características que históricamente han dado ventaja a los varones. Las académicas que cooperan con sus colegas en vez de centrarse en su carrera, o realizan trabajos no contabilizables en estos índices, o que interrumpen su avance para cumplir tareas de cuidados a personas dependientes o a su pareja, van a dejar de obtener “puntaje” en la escala académica. Este problema es antiguo, pero se acentúa con las nuevas dinámicas y ritmos académicos de los noventa (De Groot, 1997). A principios de esta década, las mujeres representaban 23% de académicos e investigadores (menos en ciencias) y estaban concentradas en los puestos más bajos y/o de corto plazo o de tiempo parcial, generalmente financiados por fondos “suaves”. Esta situación de las mujeres en la academia no les permite desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad o identificarse como integrantes plenas o de desempeñar un papel igualitario en la conformación de la comunidad. Además, aquellas que introducen en la academia los temas de género (como los que introducen temas de raza o clase) enfrentan aún peores resistencias (De Groot, 1997).

El proceso de pérdida de autorregulación del trabajo académico da paso a la definición del quehacer universitario a través de planes y políticas institucionales determinadas por pequeños grupos de personas con cargos de poder en las universidades, que en su mayoría o exclusivamente están conformados por hombres. Este giro de cómo se define el trabajo académico en las universidades, vuelve a dejar excluidas a las mujeres del centro de la toma de decisiones (De Groot, 1997). Todos estos cambios con incidencias específicas en el trabajo y desempeño académico de las mujeres, producen mayores niveles de alienación en su labor de docencia e investigación.

La ansiedad, segundo concepto que utiliza Joanna De Groot (1997) para analizar el impacto de género que ha tenido el proceso de mercantilización de las universidades, se produce a raíz de la articulación de la mayor exclusión que viven las mujeres en la academia con la inseguridad laboral y profesional producto de la precarización del trabajo académico. Para fundamentar este segundo punto, De Groot (1997) presenta información de una encuesta realizada en 1995 a las y los integrantes de la Asociación de Profesores Universitarios (AUT por sus siglas en inglés) en la que se muestra que

son muchas más las académicas (31%) con contratos temporales que los hombres (16.2%) y también son más las mujeres con contratos de tiempo parcial. Estos cambios han incluido una feminización notable del trabajo académico precario (De Groot, 1997).

Con respecto a la rendición de cuentas, que afecta a toda la comunidad académica, De Groot (1997) plantea que también ha significado una oportunidad para los académicos que lo han utilizado como sistema de reconocimiento a sus logros y necesidades y para las académicas ha sido una posibilidad de cuestionar las definiciones masculinas de los logros y necesidades y también para reivindicar sus demandas de ascenso con mayor confianza.

En términos generales De Groot (1997) plantea que para las académicas las consecuencias de la transformación de la educación superior tiene dos vertientes: la acentuación de las desventajas originales, pero al mismo tiempo, sobre todo para el feminismo académico, la posibilidad de cuestionamiento de las formas de funcionamiento de la academia en términos masculinos.

A pesar de que la transformación de la academia –en lo que Slaughter and Larry (1997) denominan el “capitalismo académico”– plantea retos muy importantes al tener que enfrentar cambios bastante deprimentes en la reconstrucción de identidades y trabajo académicos, cuenta con el legado de las ganancias e *insights* provenientes del análisis y la política feministas de los últimos veinte años para hacerlo. (De Groot, 1997, p. 131).

La evaluación feminista del carácter de género de las instituciones académicas, forma un cuerpo clave de conocimiento y crítica frente a las formas establecidas. Estas investigaciones han ido destapando algunos factores que intervienen de manera directa sobre las posibilidades de avance de las académicas. Entre ellos está la cultura académica tradicional –o como lo mencionan otras autoras, la cultura de la masculinidad o de la devaluación de las mujeres– que es clave para los impedimentos

sistémicos que enfrentan las mujeres para el progreso de la carrera académica (Della Flora, Gustavson, Hartmann y Konrad, s/f).¹⁹

La cultura masculina que impera en las instituciones de educación superior ya no se presenta de manera explícita –como fue mencionado en páginas anteriores–, sino que funciona a través de mecanismos –propios de su estructura– que ocultan la discriminación hacia las mujeres. Este fenómeno que ha sido denominado *techo de cristal* (Morley, 1999), se refiere a barreras, aparentemente invisibles, que impiden el ascenso y la llegada de las mujeres a los niveles más altos en la estructura académica y administrativa de las instituciones de educación superior.

Éstas y muchas otras aportaciones del feminismo han intervenido el campo académico, poniendo en evidencia una enorme gama de problemáticas que competen de manera directa a la reproducción del ordenamiento de género en los sistemas educativos de todos los niveles.

Tal como lo plantearan Bourdieu y Passeron (Bourdieu y Passeron, 1981), las instituciones de educación superior son reproductoras de las estructuras sociales – entre ellas la del género–, pero también son susceptibles de trastocar estos órdenes. El mismo Bourdieu lo pone en términos muy concretos cuando al escribir un prefacio a la reedición de *La Reproducción*, plantea:

El análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación. Después de haberle hecho sufrir una tal mutilación, se puede reprochar a la teoría el que sea incapaz de dar cuenta de

¹⁹ En el texto Della Flora cita el informe sobre las universidades australianas coordinado por Clare Burton: “In her report on Australian universities, Burton (1997) highlighted the impact of the traditional academic culture, the changing academic labor market and application of the principle of academic merit as key systemic impediments to the career progress of women” (Della Flora et al., s/f, p. 3).

los cambios o de ignorar las resistencias de los dominados... (Bourdieu, 1997, p. 125).

Desde este enfoque, en el que las instituciones son partícipes de la reproducción de las desigualdades sociales, pero también son espacios desde los que se impulsan transformaciones y cambios como resultado de las resistencias y las luchas que emprenden los grupos dominados, el feminismo académico es uno de los movimientos que más aportaciones ha realizado a los procesos de democratización en el campo de la educación superior. Sus investigaciones han sacado a la luz las diferentes formas que cobra la discriminación hacia las mujeres y han sido la base para el diseño y la implementación de políticas institucionales a favor de la igualdad entre mujeres y hombres.

Sesgos de género en las trayectorias académicas

Un objeto de estudio persistente del feminismo académico ha sido las trayectorias académicas las mujeres y los distintos factores de género que intervienen en su camino. Este interés surge a partir de encontrar que las mujeres académicas tenían una serie de desventajas en relación a sus colegas varones en cuanto al avance que lograban en los escalafones de los distintos nombramientos, y por ende en las condiciones de estabilidad, niveles de remuneración y reconocimiento, además de situarse mayoritariamente en ciertas áreas disciplinarias y no en otras.

Los estudios sobre la condición de las mujeres en la academia aparecen desde los 70 y la década de los 90 fue muy prolífica en las investigaciones realizadas en relación a estas temáticas, las cuales empezaron a destapar, en primer lugar, las distintas condiciones de desigualdad en las que trabajaban las mujeres en la academia y, en segundo lugar, se inició la búsqueda de los factores que permitían la existencia de estos sesgos.

En 1994, Marcia Bellas publica un artículo (1994) en el que expone que el fenómeno de otorgarle menor valor a los trabajos que desarrollan las mujeres –como producto de la devaluación cultural existente hacia este sexo– y los salarios menores que

perciben en el mercado laboral, operan en la academia bajo los mismos mecanismos que en cualquier otro espacio social. En su artículo, en el que estudia universidades estadounidenses, concluye que los tres factores que analiza como causa de la variación de los salarios entre profesoras y profesores contribuyen para que este fenómeno se sostenga: la devaluación cultural de las mujeres y el trabajo que ellas desarrollan; las disciplinas académicas asociadas a las condiciones del mercado laboral; así como las características individuales de las y los profesores y el tipo de trabajo que desarrollan. Para Bellas, los sesgos salariales que se presentan en las disciplinas ahondan la discriminación hacia las mujeres al estar ellas justamente en aquellas disciplinas que son peor pagadas. A esto Bellas añade que las mujeres tienden a no cumplir con las características necesarias para acceder a los salarios más altos, tales como nivel educativo, experiencia y número de publicaciones.

Para formular sus planteamientos Bellas (1994) retoma investigaciones previas que nos muestran que la preocupación por la discriminación sexual, las diferencias salariales (incluidas las recompensas, premios y estímulos), las dificultades entre los mundos de la producción y la reproducción, así como otros tipos de discriminación – por raza o disciplinaria– son inquietudes que datan desde la década del 70.²⁰

Muchos años después, ya en la segunda década del siglo XXI, se sigue confirmando esta distribución diferenciada que ubica a las académicas en mayor medida en las disciplinas que cuentan, en el imaginario académico, con “menor valor científico” y por ende menor reconocimiento y relevancia social, así como en los nombramientos y niveles de menor nivel.

Aunque las instituciones de educación superior han sufrido un proceso de feminización –y de una manera muy importante en la matrícula estudiantil en

²⁰ Para elaborar su investigación Bellas retoma trabajos realizados en distintos años de la década del 70, tales como (las referencias se ponen tal cual las pone la autora): Astin, Helen S. and Alan E. Bayer. 1972. "Sex Discrimination in Academe." *Educational Record* 53 (Spring): 101-18 (sic); Fulton, Oliver. 1975. "Rewards and Fairness: Academic Women in the United States." Pp. 199-248, in *Teachers and Students*, edited by M. Trow. New York: McGraw- Hill; Hargens, Lowell L., James C. McCann, and Barbara F. Reskin. 1978. "Productivity and Reproductivity: Fertility and Professional Achievement Among Research Scientists", *Social Forces* 52: 129-46 (sic); Hoffman, Emily P. 1976. "Faculty Salaries: Is There Discrimination by Sex, Race, and Discipline? Additional Evidence." *The American Economic Review* 66: 196-98 (sic).

prácticamente todos los países de América Latina²¹ (CINDA, 2007; Correa Olarte, 2005)–, la incorporación de las mujeres en el ámbito académico no supone que se haya alcanzado la equidad. Nuestra historia de desigualdad aún mantiene territorios desbalanceados y pueden observarse, por ejemplo, en que las mujeres se encuentran mayoritariamente en las áreas disciplinarias relacionadas a la salud, al cuidado y a la educación; mientras que las áreas de ingenierías y ciencias aplicadas están ocupadas en gran medida por los varones. Esta segregación²² disciplinaria muestra que aún persisten “... carreras que constituyen “reductos” o “espacios” propios de uno u otro sexo que limitan los márgenes de elección y las condiciones de inserción laboral de las mujeres” (Papadópulos y Radakovich, 2006, p. 122).

Otra tendencia de segregación por género se manifiesta en los nombramientos académicos. Este fenómeno de segregación por nombramiento ha sido documentado en gran cantidad de universidades en el mundo y se refiere a que, en el personal académico, a mayor jerarquía, menor participación de las mujeres.

En investigaciones realizadas en universidades australianas (Burton, 1997; Della Flora et al., s/f) se aprecia la diferencia de participación entre mujeres y hombres en los distintos niveles académicos. Fuertes porcentajes de varones altamente cualificados y, por supuesto, que ocupan altos nombramientos académicos, mientras que las mujeres se concentran en los niveles más bajos. Sólo algunas pocas logran, como lo menciona Andrews (2007), “escalar el techo de cristal”.

²¹ La feminización de la matrícula estudiantil en la educación superior ha dado lugar a una gran cantidad de estudios. Se pueden consultar distintos abordajes en los trabajos de: María Eugenia Correa Olarte (2005), el Informe 2007 sobre Educación Superior en Iberoamérica (CINDA, 2007), textos de Claudio Rama (Rama, 2009; Rama Vitale, 2007), de Jorge Papadópulos y Rosario Radakovich (Papadópulos y Radakovich, 2006, s/a), Rosaura Sierra y Gisela Rodríguez (Sierra y Rodríguez, 2005), entre muchos otros.

²² Segregación se entiende como la distribución desigual entre mujeres y hombres en un universo determinado o en una organización, la cual genera una situación de aislamiento o exclusión de grupos minoritarios respecto del conjunto de la sociedad. En los estudios de género y los mercados laborales es un concepto central para destacar la exclusión de las mujeres de determinadas ocupaciones y en esta obra, de ciertos nombramientos, puestos, carreras y facultades [...] Segregación no es lo mismo que discriminación, el primer término se refiere a la distribución de hombres y mujeres en una estructura dada, mientras que el segundo alude a una forma injusta de trato. En términos abstractos puede existir segregación sin discriminación; no obstante la segregación o exclusión a menudo propicia el primer paso y la infraestructura para la discriminación (Buquet Corleto, Cooper, Rodríguez Loredo y Botello Longi, 2006, pp. 317-318).

El Informe del Grupo de Trabajo de ETAN (ETAN, 2001) reporta el estado de 20 países europeos, dos norteamericanos y uno de Oceanía en los que se ve claramente la menor participación de las mujeres en el nivel más alto de los nombramientos académicos y su mayor participación a medida que el nombramiento es más bajo.

Un reciente estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México muestra claramente esta misma tendencia. Las mujeres tienen una participación de 42.2% en la población académica, sin embargo este porcentaje baja a 26.9% cuando se trata del mayor nombramiento (Investigador Titular C) y desciende a 19% cuando este nombramiento se combina con el área de investigación científica (Buquet et al., 2013).

Los datos disponibles sobre la baja participación de las mujeres en los nombramientos académicos más altos han motivado a las académicas feministas a una búsqueda de los factores que intervienen como obstáculos para la carrera académica de las mujeres.

Esta condición de las académicas de tener mayor representación a medida que el nombramiento es de menor jerarquía y bajar su participación, en un comportamiento que prácticamente simula a un *tobogán*, en los nombramientos más importantes, es un fenómeno que se presenta en las distintas universidades en las que se han realizado este tipo de estudio y que por supuesto ha llamado la atención de académicas que trabajan desde la perspectiva feminista y los estudios de género y de grupos y organizaciones que se dedican a la promoción y evaluación de las condiciones de equidad de género en las instituciones de educación superior.

Una aproximación interesante a la distribución desigual que se da en las carreras académicas de hombres y mujeres es el análisis de un fenómeno que ocurre con frecuencia en las universidades en Estados Unidos denominado “doble carrera de parejas académicas” (Schiebinger, Davies Henderson y Gilmartin, 2008), referido a los matrimonios en los que ambos integrantes desarrollan una carrera académica en alguna institución de educación superior.

El trabajo de investigación se realizó a través de una encuesta que incluyó a las parejas o matrimonios de académicos, pero también a académicas y académicos que su pareja no se dedica a esta profesión. Cuando los dos miembros de la pareja trabajan en la universidad, las respuestas de las y los encuestados reflejan una visión relativamente equitativa declarando que ambas carreras son igual de importantes, sin embargo hay diferencias que no hay que dejar pasar por alto: mientras 59% de las mujeres académicas responde que su carrera y la de su compañero (académico también) son igual de importantes, los hombres que responden de esta manera son 45%, 14 puntos porcentuales de diferencia. Las mujeres académicas que responden que su carrera tiene prioridad son 20%, en cambio 50% de hombres responden que su carrera es prioritaria ante la de su compañera. 21% de mujeres académicas declara que la carrera de su compañero es prioritaria a la suya, mientras sólo 5% de hombres opina de esta manera (Schiebinger et al., 2008, p. 35).

Otro aspecto a resaltar de este estudio es que en las parejas que su compañero o compañera trabaja afuera de la universidad se acentúa la diferencia en relación a que 71% de los hombres académicos consideran más importante su carrera que la de su compañera (no académica) y 48% de las mujeres académicas declara que su carrera es más importante que la de su compañero (no académico).

Los resultados obtenidos por Schiebinger, et al. (2008) coinciden con los encontrados en un estudio de la Organización Europea de Biología Molecular (EMBO). En este último se muestra que las mujeres con parejas de niveles académicos similares, ponen su carrera en segundo lugar, en relación a la de su pareja, de manera más frecuente. Además, se trasladan de universidad más que sus maridos, para dar soporte al desarrollo de la carrera académica de él y no por la suya propia (citado en: Schiebinger et al., 2008, p. 38).²³ Esta práctica de carácter cultural, o sea que las propias mujeres pongan por delante el desarrollo profesional de sus maridos que el

²³ La referencia completa del estudio citado por Schiebinger es: A. Ledin, L. Bornmann, F. Gannon, and G. Wallon, "A Persistent Problem: Traditional Gender Roles Hold Back Female Scientists," *European Molecular Biology Organization Reports* 8 (2007): 982–987, esp. 985.

suyo propio, es determinante para las carreras académicas de las mujeres (citado en: Schiebinger et al., 2008, p. 38).²⁴

Vinculadas a esta concepción, relativamente común, sobre la prioridad de las carreras profesionales de los hombres, se encuentra una serie de percepciones, por parte de ambos sexos, pero en mayor medida en las académicas, reveladoras del impacto que los significados tradicionales sobre la feminidad ejercen, no sólo en las prácticas sociales, sino en la propia subjetividad de las mujeres. De acuerdo a los resultados de investigación que presentan un grupo de académicas italianas en *EMBO reports* (S. Palermo, Giuffra, Arzenton y Bucchi, 2008), las mujeres están mayormente de acuerdo que los hombres en los siguientes temas: dificultad de conciliar la carrera científica con el cuidado de los hijos e hijas; que las mujeres están menos dotadas que los hombres para realizar investigación científica; que la investigación está regulada por los hombres; que los hombres tienen mayores habilidades que las mujeres para ocupar posiciones de responsabilidad; que las mujeres están menos dispuestas a luchar por su carrera y; que en la investigación las mujeres se encuentran mayormente relegadas al área administrativa o a tareas subordinadas (2008, p. 495). Algunas de estas respuestas apuntan a problemas estructurales de las propias instituciones, pero al mismo tiempo, manifiestan la necesidad de fortalecer a las científicas para enfrentar un ambiente que todavía se rige por la prevalencia de lo masculino.

Esta lógica o comportamiento que pueden tener las propias mujeres de “autocensura”, esto es, que realmente consideren ser menos aptas para ocupar niveles altos en la investigación, fue analizado por Louis Morley (1999) hace varios años. Cuando ella aborda los factores que intervienen en la existencia del *techo de cristal*, entre otros encuentra la percepción de formas de organización que resultan hostiles para las mujeres. Y estos ambientes adversos orillan a las mujeres a situarse lejos de las esferas del poder, tal vez como una forma de resistencia, pero al mismo tiempo resulta

²⁴ La referencia complete del estudio citado por Schiebinger es: K. Miller-Loessi and D. Henderson, “Changes in American Society: The Context for Academic Couples,” in *Academic Couples*, eds. Ferber and Loeb, 25–43, esp. 36.

un mecanismo ideal para reproducir la discriminación. Por otro lado, cuando las mujeres toman conciencia de que su estar cotidiano en las instituciones académicas las obliga a convivir con agresiones, obstáculos y menosprecio a sus actividades académicas y actúan para modificar estas condiciones, quedan atrapadas en condiciones de mayor opresión (Morley, 1999, p. 357).

Los hallazgos encontrados en los distintos estudios muestran la permanencia del orden simbólico de género que sitúa a lo masculino en una posición de superioridad sobre lo femenino, lo que en las prácticas sociales se traduce en que la carrera profesional de los hombres sigue teniendo mayor importancia que la de las mujeres.

La segregación por género en las trayectorias académicas está vinculada a diversos factores simultáneamente y varios ya han sido detectados y abordados ampliamente por investigadoras de diferentes universidades del mundo. Algunos de ellos son observables, otros son medibles y algunos más circulan sigilosos y ocultos, trasminándose en los ambientes, en los discursos, en las imágenes. Aunque estos factores son independientes entre sí, se entretajan y producen un complejo fenómeno que se manifiesta en las dificultades que enfrentan las mujeres para lograr trayectorias académicas exitosas. En los siguientes apartados de este capítulo, se desarrollan algunos de estos planteamientos.

Los procesos de evaluación académica

Como se mencionó en el apartado *La transformación de la academia*, paralelamente al establecimiento de instituciones académicas que responden a las dinámicas del consumo, se busca una producción académica que sea intercambiable en el mercado, sobre todo las áreas de ingenierías, ciencias y desarrollo de tecnologías, lo que conlleva a que la evaluación del personal académico se traduzca en complejos sistemas de pago por méritos (Ordorika Sacristán, 2004).

El desarrollo y puesta en marcha de los sistemas de evaluación académica no logran establecer criterios transparentes y objetivos, que puedan medir de manera certera la pertinencia y actualidad de los temas, la calidad y el nivel de innovación, ni la cantidad

de los productos desarrollados por el personal académico. En este sentido, *la lógica de los criterios y procedimientos de evaluación son imperfectos, discrecionales y arbitrarios* (Ordorika Sacristán, 2004, p. 60).

Dentro de esta lógica que describe Ordorika (2004), una lógica imperfecta que sigue filtrando en sus procedimientos muchos otros factores que van más allá de las puntuaciones estrictas y objetivas, se introducen elementos de sesgo por todo tipo de condiciones, éstas pueden ir desde el género, la etnia y la clase social, hasta la competencia entre grupos enfrentados ideológicamente, que se acentúa por la poca disponibilidad de recursos y la lucha feroz por conseguirlos.

La implantación de la evaluación académica como respuesta a los procesos de globalización y a las dinámicas del mercado ha sido objeto de una mirada crítica por su posible impacto diferenciado entre hombres y mujeres, afectando encubiertamente a éstas últimas de manera negativa en sus posibilidades de contratación, ascenso y obtención de financiamientos y reconocimientos.

La evaluación académica, a pesar de contar con criterios específicos que la catalogan de “objetiva”, es un acto de valoración de un ser humano sobre otro y en este sentido no puede pensarse que la subjetividad no es parte de este proceso. Por eso, la definición de todos los criterios que giran en torno a la composición de los cuerpos colegiados que evalúan a sus pares, los criterios específicos que miden la calidad y la productividad académica, deben ser cuidadosamente analizados, para evitar en la medida de lo posible la intervención de procesos de discriminación por cualquier motivo: de género, ideológica, de clase, de etnia, etaria, etc.

La intervención de la subjetividad en los procesos de evaluación académica es incuestionable y una de sus manifestaciones más claras es la diferente puntuación (criterio “objetivo”) que distintos integrantes de una comisión asignan a la productividad de una misma persona. No siempre los cuerpos colegiados toman decisiones por unanimidad ante un caso específico, incluso muchas veces hay profundos desacuerdos entre los integrantes de una comisión dictaminadora ante la evaluación de un académico o académica. La valoración que cada miembro de una

comisión le otorga al trabajo de otra persona está atravesada por criterios permeados por la subjetividad de quien evalúa.

La subjetividad de evaluadores y evaluadoras, puede estar permeada por una preconcepción del menor valor del trabajo académico de las mujeres o de un rechazo ideológico a la postura académica del postulante. Este es un caso muy común cuando el o la postulante trabaja desde una corriente crítica del pensamiento, desde una teoría marginal, como puede ser la feminista. Además puede haber intereses políticos que hagan no conveniente el ingreso, la promoción o la asignación de recursos a una persona que fortalezca a un grupo al que no se pertenece o que cuente con relaciones institucionales que puedan mermar el proyecto del evaluador o, como lo plantearon Wennerås y Wold (1997), por la presencia de evaluadores que apoyan proyectos que confirman sus posturas académicas. También se ha detectado la presencia de nepotismo y dar preferencia a gente que tiene vínculos con algún miembro de la comisión, a amigos o familiares y excluyendo a otros aunque pudieran tener una trayectoria similar o mejor (Wennerås y Wold, 1997). En fin, la cantidad de factores que intervienen de una manera “indirecta” en el proceso de evaluación deben analizarse y tomarse en cuenta.

Hacer visibles los sesgos de género inmersos en la composición y definición de las estructuras que evalúan la calidad y la producción académica produce otros dilemas. Los hombres plantean que controlar los componentes sexistas en la evaluación, si es que los reconocen, es una manera de supeditar la calidad académica a una cuestión de justicia e igualdad. Incluso, muchas de las mujeres que han logrado situarse en los niveles más altos de la trayectoria académica, no quieren reconocer la existencia de sesgos de género, porque eso demeritaría los esfuerzos personales de las mujeres que han logrado situarse en los más altos niveles de la jerarquía académica. Su lugar lo defienden por méritos personales y no quieren que se las identifique con ningún proceso institucional que haya facilitado su presencia en el lugar que ocupan. Consideran que las dificultades de las mujeres para llegar a los máximos peldaños de la academia son individuales y no sociales (de género). También se da el caso de

mujeres que viven procesos de masculinización para poder jugar las reglas de un mundo que ha sido definido desde la condición masculina.

Otro sesgo importante en los procesos de evaluación se da en función del estatus de la actividad desarrollada. Hoy en día la investigación ha demeritado el trabajo de la docencia. En este sentido, cabe destacar que las mujeres que se han incorporado a la educación superior están mayoritariamente en el área de la docencia. Aquí hay otro elemento para analizar con respecto al lugar que ocupan las mujeres en el personal académico de las universidades. En este caso se combinan dos discriminaciones, una por género y otra por función universitaria. La docencia no está siendo valorada a la par de la investigación y las mujeres se concentran más en esta función universitaria.

Este tema se vincula con que las mujeres son más propensas que los hombres a desarrollar actividades docentes y de colaboración dentro de su trabajo académico que no tienen una traducción numérica en la escala de los indicadores que dan puntajes para la evaluación y rendición de cuentas (De Groot, 1997). Esta información se puede corroborar en diversas investigaciones. Por ejemplo, Louis Morley retoma un estudio de la Fundación Carnegie, realizado en 1990, sobre mujeres académicas en Estados Unidos en el que descubren que las mujeres tienen una mayor compenetración con las responsabilidades de su institución, que son muy buenas “ciudadanas universitarias”, pero destacaron su poca presencia en los comités de toma de decisiones y por lo tanto la ausencia de posibilidades para que ellas puedan intervenir en el diseño de políticas institucionales (Morley, 1999, p. 357). En un informe sobre la equidad de género en el personal académico de las universidades australianas también se destaca la mayor responsabilidad que demuestran las mujeres en su trabajo universitario, mayor cuidado a sus estudiantes y participación más activa en actividades departamentales (Burton, 1997, p. 21).

Los criterios de evaluación pueden tener un impacto de género no planeado, ni buscado, ni pensado y convertirse en promotores del techo de cristal al no considerar –o darles muy poco valor– ciertas actividades académicas en los sistemas de evaluación, desarrolladas más frecuentemente por mujeres. A esto hay que sumarle

que sí existe sesgo de género en los procesos de evaluación académica, fenómeno corroborado a través de distintos estudios.

Un estudio realizado en Inglaterra en 1993²⁵ reportó que 31% de todas las mujeres que colaboraron con la investigación y pertenecían a la educación superior, reportaban sospechas o certezas de haber sido discriminadas de una promoción por razones de género (1999, p. 350). En este mismo estudio se señala, en relación a la experiencia de evaluación de las mujeres, que “la mayoría de los evaluadores serán blancos, de edad madura y reconocidos”. Para Morley, estos procesos que se supone “promueven una ideología meritocrática de género neutro y de esfuerzo individualista”, en realidad reproducen los privilegios y exponen la lógica intrínseca de las relaciones de poder (1999, p. 356).

Cuatro años más tarde, Wennerås y Wold (1997) investigaron los procedimientos del sistema de revisión de pares del Consejo de Investigación Médica de Suecia²⁶ (MRC por sus siglas en inglés), para valorar si evalúan a mujeres y a hombres con bases equitativas. Sus antecedentes eran que en el doctorado de biomédicas 44% eran mujeres, pero sólo 25% tienen el posdoctorado y tan solo 7% un cargo académico. Lo que investigaron fue la postulación a becas del posdoctorado. Al describir el proceso de esta evaluación en el MRC se observa una estructura que, a primera vista, impediría sesgos por género o por cualquier otra razón (la cantidad de comisiones, la cantidad de integrantes que evalúan a cada postulante, los criterios sobre los que se evalúa, los puntajes claramente definidos, etc.). Sin embargo, el estudio que ellas realizaron sugiere que el sistema de revisión de pares no juzga méritos científicos independientemente del género.

Es importante mencionar que en el MRC los puntajes no se hacen públicos y, en principio, a las investigadoras les negaron el acceso a la información que solicitaban para hacer el estudio. Pero en Suecia hay leyes que garantizan el acceso a todos los documentos, salvo que sean secretos, por lo que apelaron a la negativa y pudieron

²⁵ La referencia del estudio que cita Morley (1999, p. 350) es: Polytechnics and Colleges National Negotiating Committee, PCNNC, 1993.

²⁶ Swedish Medical Research Council (MRC)

acceder a ellos. Esta es la primera vez que se realizó un estudio científico sobre este tema.

Los resultados que obtuvieron de analizar a un grupo de 114 solicitantes en el año 1995, en el cual había 62 hombres y 52 mujeres, fue que los evaluadores del MRC dieron a las mujeres puntajes promedios más bajos que a los hombres en los tres rubros que se califican.²⁷ Los puntajes finales fueron sustancialmente menores para las mujeres: 13.8 para ellas y 17 para los varones. Las becas las recibieron 16 hombres y 4 mujeres. Si se calculan los porcentajes de acuerdo a la cantidad de mujeres y hombres postulantes, podemos ver que ingresó 10% de los hombres y 2% de las mujeres.

En el factor relacionado con *Competencia científica*, parámetro relacionado con número y calidad de publicaciones científicas, encontraron que hombres y mujeres con productividad científica equivalente no obtuvieron el mismo puntaje. Las mujeres más competentes, con 100 puntos, fueron juzgadas como equivalentes al hombre menos productivo.

Para que una científica tuviera el mismo puntaje que un hombre, tenía que tener 64 puntos de impacto más que un hombre, lo que equivale a 3 artículos en Nature o Science o 20 artículos más en otras revistas especializadas. Una solicitante femenina tenía que ser dos y medio veces más productiva que el solicitante masculino promedio para recibir el mismo porcentaje que él.

Los factores centrales que encontraron Wennerås and Wold (1997) fueron el género y el nepotismo. Analizaron otros como nacionalidad, universidad de procedencia, etc., pero no fueron determinantes. El género y el vínculo (directo o indirecto) con algún miembro de las comisiones equivalen a puntaje. Una mujer con vínculos compensa la desventaja de su sexo, una mujer sin vínculo multiplica su desventaja.

Las autoras plantean que el sistema de evaluación por pares ha sido criticado por su baja confiabilidad y por la presencia de evaluadores que apoyan proyectos que

²⁷ Las tres áreas que se evalúan son: Competencia científica; Relevancia de la propuesta de investigación; Calidad de la propuesta metodológica.

confirman sus posturas académicas. Pero ellas demostraron otros dos graves problemas de la evaluación por pares: sexismo y nepotismo. Y el sexismo lo aplican hombres y mujeres, ya que ambos sexos califican mejor a los hombres.

Ellas no pudieron estudiar, con esta rigurosidad científica, si la composición de los comités intervenía en el sexismo, pero los comités que evaluaron a este grupo de postulantes estaban conformados por 5 mujeres y 50 hombres.

Wennerås and Wold (1997) plantean que sus hallazgos pueden mostrar la menor presencia de mujeres en los mayores cargos académicos y se cuestionan: “si Suecia está a la vanguardia en equidad, ¿qué pasará en otros países?”

La reflexión que hacen sobre el sistema de evaluación por pares no descarta la participación de los científicos para evaluar, pero plantean que no están exentos de prejuicios y camaradería. Hay que contrarrestar estas características humanas para no desperdiciar tanto talento. La credibilidad del sistema estará deslegitimada si no permite una evaluación científica de su propio sistema de evaluación científica. Es necesario que los procesos se hagan públicos, al hacerlo en Suecia los evaluadores no desertaron de esta actividad.

Toma de decisiones y procesos colegiados

La participación en los procesos colegiados y en los espacios de toma de decisiones es otro de los ítems considerados centrales para el avance de las mujeres en la academia. La única manera de que las mujeres puedan incorporar sus puntos de vista y percepciones al funcionamiento de las instituciones universitarias es siendo parte de los procesos colegiados (Burton, 1997) y ocupando los cargos y nombramientos desde los cuales se toman las decisiones de las distintas entidades académicas.

Las mujeres deben asumir una participación activa, en condiciones de igualdad, en estos espacios en los que se negocian distintos intereses del personal académico –y de la comunidad universitaria en general– y se alcanzan los acuerdos que rigen los mecanismos para ingresar, permanecer y ascender en la carrera académica. Sin embargo, se sabe que la participación de las mujeres en los cuerpos colegiados y en

los cargos directivos en los que se toman las decisiones más importantes sobre las condiciones de trabajo para el personal académico es todavía minoritaria: “la falta de mujeres en los principales órganos de decisión ha sido objeto de críticas en casi todas las revisiones e informes que investigan la situación de las mujeres en las universidades” (Burton, 1997). Las mujeres se encuentran al margen de la formulación de políticas y la toma de decisiones que, entre otras, interviene en las posibilidades que ellas tienen para avanzar en su carrera académica en condiciones de mayor igualdad.

La baja representación de las mujeres en los espacios clave para la toma de decisiones en el ámbito de la educación superior es una preocupación de carácter internacional. En el informe realizado por el grupo de trabajo ETAN (ETAN, 2001) para promover la excelencia de la política científica de la Unión Europea mediante la integración de la igualdad entre los géneros, se pone en evidencia que, a pesar del incremento de la participación de las mujeres en la educación superior y su incursión en las carreras científicas con la consecuente formación doctoral y posdoctoral que para esto se requiere, siguen siendo una franca minoría en los espacios en los que se toman la decisiones:

En toda la UE, a pesar de la participación al alza de las mujeres en la educación superior y del número creciente de mujeres que optan por las carreras de ciencias y realizan estudios doctorales y posdoctorales, son considerablemente pocas las mujeres que ocupan cargos científicos superiores. Además, aún teniendo en cuenta los diferentes sistemas y culturas de los distintos Estados miembros, el porcentaje general de mujeres que ocupan cargos científicos superiores es muy similar en todos los casos, con un par de excepciones. Llama la atención el bajo número de mujeres que participan en comités científicos importantes y en la toma de decisiones políticas clave (ETAN, 2001, pp. 7-8)

En este informe se plantean las diferentes consecuencias que produce la baja participación de las mujeres en los espacios de poder de las instituciones académicas.

Entre ellas está presente el tema de la igualdad de oportunidades para las científicas y los científicos, pero además se considera que ciertos ámbitos de la investigación puedan ser menos beneficiados para recibir recursos financieros si no hay mujeres que impulsen y defiendan la importancia de disciplinas y proyectos que normalmente no son de interés masculino. Además, la participación de las mujeres en la toma de decisiones puede alentar la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de investigación:

La exclusión de las mujeres de los puestos superiores de la toma de decisiones en cuestiones científicas suscita una preocupación especial (ETAN, 2001, p. 55). Sin embargo, la falta de mujeres en los puestos clave de la toma de decisiones no es simplemente una cuestión de igualdad y equilibrio entre géneros, pues también puede afectar a la selección de los ámbitos de investigación que reciben inversiones y a la medida en que la dimensión del género se considera seriamente en la propia investigación (ETAN, 2001, p. 55).

Estar en los cargos de poder significa, entre otras cosas, contar con recursos humanos y financieros, así como con el prestigio y las alianzas que estos puestos suponen para impulsar ciertas líneas de investigación, proyectos y programas y planes de estudio que incluyan temáticas particulares consideradas necesarias o relevantes para promover su incorporación en las instituciones de educación superior. El bajo porcentaje de mujeres directoras, o con cargos similares, en los espacios de investigación, deja sin efecto o con muy poco margen de acción variadas propuestas que no logran obtener apoyo para sus proyectos por carecer de estos espacios de poder.

destaca la tendencia a asignar a las mujeres a los puestos de menor jerarquía, con lo cual disponen de menos recursos humanos y presupuestarios, afectando la selección de los programas y proyectos de investigación y docencia que reciben financiamiento, así como la inclusión de la dimensión de género en las actividades académicas (Blazquez Graf y Bustos Romero, 2011, p. 3).

Para avanzar en el desarrollo científico y tecnológico se requiere aprovechar todos los recursos humanos disponibles y capacitados, así como la inteligencia o brillantez de sus mejores cuadros, sean estos hombres o mujeres. Una de las consecuencias que produce que las mujeres no estén incluidas en las esferas más altas de la ciencia es la falta de impulso a políticas a favor de la igualdad de oportunidades para las científicas y el riesgo de que las mejores investigadoras busquen otros horizontes en los que sus capacidades y trabajo científico sean mejor valorados:

El ambiente perceptiblemente mejor de que gozan las científicas en los EE.UU. conlleva un riesgo adicional para Europa de perder a sus mejores investigadoras. Por eso es especialmente importante que las instituciones se cercioren de que las científicas reciben un trato justo, disponen de los mismos recursos que sus homólogos varones y participan en la toma de decisiones a todos los niveles (ETAN, 2001, p. 82).

La región latinoamericana plantea retos similares en relación a la cantidad de mujeres que ocupan cargos directivos de alto nivel en las instituciones de educación superior. En Chile las mujeres rectoras de universidades solo eran 6.25% (cuatro) en el año 2000 y pasaron a tener una participación de 8% (cinco) en este cargo en 2005. Aunque menos desproporcionada, la participación de las mujeres en jefaturas de carrera asciende a 33% (Saracostti, 2006, pp. 246-247) y como sucede en diversas universidades del mundo, a medida que baja el nivel del cargo la participación de las mujeres aumenta.

En México, también son los hombres los que mayoritariamente ocupan los cargos directivos dentro de las universidades. En un estudio realizado en 14 universidades del país, se detectó que “de las universidades seleccionadas, en todas ellas los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 75.4%, lo que pone en evidencia la existencia, aún, del techo de cristal en este ámbito laboral” (de Garay y del Valle-Díaz-Muñoz, 2012, p. 22). Datos similares se presentan en un análisis de la participación de las científicas mexicanas en puestos de dirección en el que sólo 3.4% de la “población [de mujeres] que ha completado exitosamente el

tercer nivel de educación y está empleada en ocupaciones de ciencia y tecnología (C y T)” está en estos puestos directivos y, por otro lado, “La participación masculina promedio en los mandos superiores durante los años analizados es 82.5%” (Zubieta-García y Marrero-Narváez, 2005, p. 24).

En la Universidad Nacional Autónoma de México, las mujeres siguen siendo una tercera parte de los cuerpos colegiados más importantes como el Consejo Universitario y la Junta de Gobierno, así como en los cargos directivos de facultades, escuelas e institutos (Buquet et al., 2013, p. 97).

Con este panorama no es de extrañar que la designación de una mujer en un cargo de altísimo nivel siga provocando asombro en la opinión pública. Un ejemplo de esto fue el alboroto de los medios de comunicación cuando Nancy Andrews fue nombrada, en el 2007, decana de la Escuela de Medicina de la Universidad de Duke. Ella misma reflexiona sobre esta reacción en un artículo que publicó en *The New England Journal of Medicine* (Andrews, 2007) en el que plantea varios temas de central importancia. Ante el desconcierto que significa que no existan más mujeres en puestos de dirección –ella se refiere específicamente al ámbito de la medicina académica– “sospecha” que los factores que intervienen para mantener a las mujeres ausentes de los espacios más privilegiados de la academia son: la preocupación por equilibrar el trabajo y la familia, la percepción de que las mujeres necesitan ser mejores que los hombres en sus profesiones con el fin de ser consideradas iguales y la escasez de modelos femeninos en roles de liderazgo.

En relación a este último aspecto –la escasez de modelos femeninos en roles de liderazgo– se desprende otra consecuencia negativa de la baja presencia de mujeres en los cargos directivos y cuerpos colegiados en los que se toman las decisiones dentro del ámbito científico. Las nuevas generaciones de estudiantes mujeres siguen conviviendo con la idea y la práctica cotidiana de que para ellas es mucho más difícil subir en el escalafón científico y lograr ocupar los puestos de mayor responsabilidad. La matrícula estudiantil se torna cada día más diversa y necesitan modelos en la planta académica con quienes sentirse identificados (Bracken, Allen y Dean, 2006, p.

xii). Las mujeres que se han abierto camino en disciplinas consideradas masculinas y en cargos y reconocimientos a los que antes no tenían acceso, son un ejemplo para las nuevas generaciones de jóvenes que pueden sentirse identificadas con modelos diferentes de mujeres, que rompen con la imagen tradicional de lo femenino. El incremento de mujeres líderes en el ámbito científico influiría de manera positiva para que las nuevas científicas se proyectaran de una manera más ambiciosa en su carrera profesional.

Discriminación

La primera institución académica que decidió, desde sus propias estructuras de poder, realizar un estudio para analizar el estatus que ocupaban sus profesoras, fue el Massachusetts Institute of Technology (MIT, 1999). En 1995, el Decano de la Facultad de Ciencias del MIT conformó un comité para que se analizara la situación de las mujeres académicas en seis departamentos de la Facultad de Ciencias. El Comité, conformado por académicas del MIT y algunos académicos, entregó su informe en agosto de 1996 e informes corregidos en 1997 y 1998. Los hallazgos del Comité pusieron en evidencia una serie de situaciones discriminatorias con las que las académicas del MIT convivían cotidianamente y que se iban recrudeciendo a medida que avanzaban en su trayectoria académica. Un dato muy evidente era las poquísimas mujeres académicas en la Facultad de Ciencias: en 1994 había 15 académicas definitivas ante 194 hombres, cifra que se mantuvo a lo largo de la década comprendida entre 1985-1994.

Otra forma de discriminación que saltó a la vista a través del informe realizado por el Comité de la Facultad de Ciencias del MIT fue la distribución desigual de los espacios, los salarios, las asignaturas, los premios y distinciones, la participación en los comités importantes y las asignaciones dentro de los departamentos.

Tres temas a resaltar de este informe: 1) el Decano de la Facultad de Ciencias promovió el estudio y actuó de inmediato al ver los resultados que se obtuvieron, otorgando a las docentes espacio, equipo, recursos, etc. 2) Las pocas jóvenes que se iban incorporando al MIT no percibían la discriminación, suponían que ésta ya había

sido superada a través de la participación de sus colegas mayores, sin embargo a medida que transcurría su estancia en la institución empezaban a notar que la discriminación permanecía y se manifestaba de muy diversas maneras. 3) La posibilidad de nombrar estos eventos y situaciones en la vida cotidiana de las académicas se dio a través del intercambio entre ellas, confirmando que lo que le sucedía a una no era una condición individual, sino un fenómeno de carácter colectivo.

En 1997 Clare Burton (1997) publicó un informe sobre la equidad de género en las universidades australianas en el que se retoma, para establecer el contexto de este reporte, una gran cantidad de las problemáticas que enfrentan las mujeres en el mundo académico. El primer punto que resalta es la diferencia en la percepción que tienen los hombres y las mujeres en relación a la discriminación. Gran parte de los académicos consideran que no existe discriminación en las universidades australianas y que los objetivos de las políticas de equidad ya fueron alcanzados. Las académicas, en cambio, perciben la discriminación hacia ellas.

En otro estudio realizado en universidades australianas sobre actitudes del personal académico ante políticas a favor de la igualdad de oportunidades en el empleo, también se encuentran diferencias entre hombres y mujeres en la percepción que tienen sobre la existencia de discriminación, pero además, la percepción varía no sólo en función del sexo, sino también del grado o estatus académico y del área disciplinaria (Della Flora et al., s/f). En el reporte se refleja que los hombres perciben menor grado de discriminación que las mujeres, pero también se percibe menor discriminación por parte de quienes ostentan mayor grado académico. Además, hay una mayor percepción de las desigualdades en las ciencias sociales que en las tecnologías, negocios y ciencias de la salud. Incluso los grupos privilegiados en la academia, tienden a estar más de acuerdo en que las políticas de equidad de género promueven que las mujeres disfruten de favoritismo frente a los hombres. Asimismo, hay mayor percepción de discriminación en la población académica con los nombramientos más bajos.

En investigaciones realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México (PUEG-UNAM, 2007, 2010, 2011b, 2011d, 2011e, 2011f) también se refleja la distancia que hay entre académicos y académicas en relación a la vivencia o percepción de discriminación. En los resultados se constata que las mujeres perciben mayor discriminación que los hombres, pero además también se corrobora que esta percepción se acentúa en nombramientos académicos de menor nivel. Por ejemplo, en las muestras de profesorado de asignatura (contratos de tiempo parcial) e investigadores/as hay más mujeres que hombres que perciben discriminación. Cada 10 profesoras que no perciben discriminación hay seis que sí la perciben y de cada 10 hombres que no perciben discriminación tres piensan que sí la hay. En la población de investigadores ocurre lo mismo: son más las mujeres que perciben discriminación que sus colegas varones. Pero además, hay una diferencia importante entre la percepción de investigadores/as y el de profesores/as de asignatura. Por cada 100 investigadoras/es que dicen que no hay discriminación, 25 dicen que sí, sin embargo en la población de profesoras/es de asignatura cada 100 que no perciben discriminación, 44 sí la perciben.²⁸

Los resultados similares de investigaciones realizadas en universidades de países tan distintos, permiten suponer que la percepción de la discriminación está asociada con quienes la padecen, por lo que los grupos privilegiados dentro del ámbito académico, no se dan cuenta que los demás, “las otras/los otros”, padecen condiciones de desigualdad.

La combinación de factores de privilegio dentro de la academia, tales como el sexo, el nombramiento académico y el área disciplinaria, sitúan a las personas que los disfrutan a una gran distancia de la realidad que viven grandes sectores de las comunidades universitarias, reproduciendo de esta manera los distintos órdenes de estratificación social del resto de los espacios sociales. Lo grave en este sentido, no es solamente que las instituciones académicas sean un reflejo fiel de las desigualdades

²⁸ Este cálculo se realizó de acuerdo a la *asociación relativa* de las personas que contestan si contra las que contestan no.

sociales, sino que van en contrasentido de la misión de estas instituciones si una de sus apuestas es promover condiciones de mayor igualdad y justicia social.

En el reporte preliminar que presentó la University of Western Australia (citado en: Burton, 1997, p. 7), en el que se analizan factores como la cultura patriarcal, consideran que es en ese terreno donde deben promoverse los cambios más importantes, así se expresa “el cambio más importante que se requiere es en la ‘cultura de la masculinidad’ y sus valores implícitos”. A esto se suma la serie de obstáculos sistémicos que enfrentan las académicas, de lo que se desprende que la discriminación hacia las mujeres está enraizada en los órdenes cultural y estructural de las instituciones.

Los problemas culturales se entretajan con los estructurales y se retroalimentan. Burton (1997) plantea que la organización y la cultura universitarias son masculinas, ya que sus términos y condiciones de contratación, las políticas, las prácticas y las estructuras de reconocimiento históricamente han estado organizados alrededor de un grupo de características, atributos y antecedentes típicos de los hombres. Este tipo de interrelación entre prácticas, reglamentaciones y actitudes producen lo que se ha denominado como discriminación sistémica, definida como un complejo de prácticas discriminatorias, directas o indirectas, que operan de manera general para producir desventajas de empleo para un grupo determinado (Hunter, 1992, p. 13, citada en: Burton, 1997, p. 18).

Este mismo concepto es utilizado para explicar la discriminación sistémica por sexo en las universidades, el sesgo de género que está incorporado en las prácticas y cultura institucionales, refleja el predominio de experiencias y perspectivas masculinas en el día a día de la organización y gestión de esas instituciones (Holton, 1998, p. 1, citado en Burton, 1997, p. 18).

Las investigaciones que se han realizado sobre estas formas no visibles de discriminación hicieron aparecer un fenómeno que parecía o se escondía en hechos insignificantes que no merecían la atención de las autoridades, ni de las personas que los vivían. Estas pequeñas cosas (‘little things’) que ocurren en la experiencia

cotidiana de las académicas en sus espacios de trabajo, han sido investigadas en universidades australianas (Burton, 1997) y estadounidenses (Mingo, 2006) y muestran que si se consideran de manera aislada podrían aparecer como intrascendentes, pero su acumulación en el día a día produce un efecto perturbador que se instala en el ambiente institucional provocando un clima adverso y “adquiere un importante efecto acumulativo que acarrea aspectos como falta de reconocimiento, devaluación y la pérdida de confianza en sí mismas y en sus habilidades” (Mingo, 2006, p. 31). Un episodio “trivial” puede referirse a una serie de actitudes o comportamientos, entre los que se encuentran: ser hostil o paternalista, dar un trato “demasiado familiar” que en esencia es poco respetuoso, conductas a través de las cuales las mujeres se sientan invisibles, referencias constantes a su vestimenta, o bromas permanentes sobre la relación hombre-mujer (Burton, 1997). Todas estas prácticas pueden ser vividas como una coerción silenciosa, al respecto una académica de una universidad australiana comenta este fenómeno de la siguiente manera:

It’s cumulative, small episodes of discrimination based upon minority status . . . there’s agreement among the women . . . on the nature of the existing culture and the difficulty in working within it (Female, general staff) (Burton, 1997, p. 18).

Este tipo de “costumbres” masculinas hacia sus colegas académicas no sólo afectan el ambiente institucional, provocando un *clima frío*²⁹ y socavando la autoestima de quienes las padecen, sino que interviene también en las formas de valoración del trabajo académico de las mujeres. La permanencia de un imaginario colectivo que sostiene la “menor capacidad de las mujeres” para ciertas actividades, no deja de intervenir en la concepción de quienes evalúan el trabajo de alguna colega si el ambiente está impregnado de cuestionamientos sobre la aportación de las académicas o si se percibe que el trabajo académico de las mujeres es de menor valor. La Decana de la Escuela de Medicina de la Universidad de Duke, Nancy Andrews, plantea este

²⁹ Sandler and Hall (1986) utilizan el término ‘the chilly climate’ para describir barreras interpersonales e institucionales que enfrentan las académicas. Según Burton (Burton, 1997, p. 19). Estas autoras, entre otras, enfatizan las micro-inequidades de los comportamientos y prácticas cotidianas.

problema con mucha claridad: “todavía existe una imperante percepción de que las mujeres no tienen los mismos talentos y habilidades que sus colegas masculinos y que las contribuciones de las mujeres a la ciencia no son tan importantes” (Andrews, 2007, p. 1888).

Cuando el ambiente institucional está embebido de creencias que de antemano otorgan un bajo valor al trabajo académico de las mujeres, las aportaciones que realizan las académicas estarán tamizadas por este imaginario. Las propias investigadoras perciben estas sutilezas sobre su trabajo científico:

“Es más sutil, pero yo sí siento que los hombres no están convencidos de que el trabajo sea tuyo. [...] como mujer, quién sabe si tú podías solita, entonces te echamos la mano. Si hay cuatro hombres que firman el artículo y tú [...], es sutil, se bromea al respecto” (PUEG-UNAM, 2010, p. 33).

Cuando Burton (1997) menciona que los episodios “triviales” pueden ser una actitud “paternalista”, es importante hacer notar que ésta es otra de las formas de trato en que las mujeres universitarias perciben la concepción devaluada que hay sobre su trabajo académico, ya que las tienen que “ayudar” para que puedan obtener logros en sus trayectorias. El siguiente testimonio de una alumna que participó en la investigación diagnóstica realizada en un instituto de la investigación científica de la UNAM expresa muy claramente su opinión respecto a estas actitudes:

[...] hay diferencias en el trato con las alumnas; los investigadores nos tratan como si necesitáramos ayuda [...] hay los que dicen: “las mujeres, por ser mujeres, un punto más”. Eso es discriminatorio. No somos tontas, no necesitamos un punto más, no somos estúpidas. ¿Por qué? ¿Por qué necesitamos un punto más? ¡Lo podemos hacer solas! (PUEG-UNAM, 2010, p. 53).

Violencia de género

La violencia de género es otra de las grandes preocupaciones del feminismo académico. El acoso y el hostigamiento sexual dentro de los ámbitos universitarios, es

un fenómeno anclado en la cultura patriarcal y en las relaciones de poder que se reproduce en las universidades como en cualquier otro espacio social. Su forma más evidente es el acoso sexual por parte del profesorado –básicamente de los profesores hombres– hacia sus alumnas, así lo plantearon, hace ya muchos años, Billie Wright y Linda Weiner en un estudio que realizaron en las universidades norteamericanas “[...] el problema del acoso de los profesores hombres sobre sus alumnas [...] es la especie más dañina y difundida de acoso sexual en las universidades [...]” (Wright Dziech y Weiner, 1988, p. 16). Su abordaje es complejo y provoca todo tipo de resistencias ya que el hostigamiento es una práctica instalada en el imaginario de la masculinidad y, muchas veces, también asumido y/o tolerado en las mentalidades de las mujeres.

En un informe sobre la violencia de género en las universidades españolas (Valls Carol, 2008), se aprecia la existencia de este fenómeno como una constante que atraviesa el tiempo y los espacios y se expresa cotidianamente en las relaciones entre las y los universitarios, sin importar la universidad o el país en el que la institución esté alojada, ni la diversidad en las comunidades universitarias –origen socioeconómico, étnico, grupo etario, niveles de formación académica, etc. Valls (2008) lo plantea de la siguiente manera:

Estas investigaciones corroboran que la violencia de género traspasa, como ya hemos dicho, edades, clases sociales, ámbitos, culturas y niveles académicos, e identifican la violencia de género en las universidades como un fenómeno social del que sólo vemos la punta del iceberg, en cuyas bases están los modelos de socialización patriarcal en los que se ha dado valor y poder al hombre por encima de la mujer (Valls Carol, 2008, p. 12 Informe 1).

En este informe, en el que se hace una excelente revisión y sistematización de las investigaciones y publicaciones que se han realizado en relación a la violencia de género en el ámbito universitario, se observa que los países con mayor producción de investigaciones en este tema son: Estados Unidos, Canadá, Australia y algunos países europeos, además de la importante investigación que significa el informe sobre las universidades españolas.

En la investigación realizada por Morley, muchas de las mujeres que participaron en el estudio, “sostenían que se daban cotidianamente formas sutiles de discriminación y hostigamiento” (1999, p. 355). Ante la ausencia de mecanismos y/o espacios que atiendan este tipo de situaciones, las mujeres se ven obligadas a adoptar mecanismos propios para sobrellevar la adversidad del ambiente institucional. A veces, el ambiente institucional les crea confusión sobre los actos de hostigamiento que han vivido, y ponen en duda sus propias experiencias. Otras veces, incorporan una estrategia de insensibilización.

La violencia de género en las universidades es un componente del ambiente institucional que afecta el día a día de académicas, estudiantes y administrativas. En el caso de las académicas este fenómeno perturba no solo su estar cotidiano, sino sus posibilidades de permanencia y ascenso en la trayectoria profesional, efecto nocivo que actúa con mayor rigor en aquellas mujeres con plazas y nombramientos de bajo estatus y que dependen en mayor medida de investigadores consolidados de gran reconocimiento.

Responsabilidades familiares

El ordenamiento tradicional de género que ubica en distintos lugares y separa tajantemente lo femenino de lo masculino, se cristaliza a través de la división sexual del trabajo que delimita espacios y tareas diferenciadas para hombres y para mujeres. Una de estas grandes divisiones se encuentra en lo que usualmente se conoce como los ámbitos público y privado. Lo público –en donde primordialmente actúan los hombres– es el espacio productivo, donde el trabajo es remunerado y reconocido; es el ámbito en el que se producen –e intercambian– bienes materiales y servicios; el sitio de desarrollo de la ciencia, la tecnología y las artes; todo ello con un valor asignado por el mercado, por la economía. El espacio privado³⁰ (familiar, doméstico) –

³⁰ La división público/privado ha sido sujeta a críticas desde ciertas corrientes del pensamiento feminista que plantean que el concepto “privado” no es lo que define adecuadamente la sujeción de las mujeres al ámbito doméstico. Privado tiene distintas acepciones: “Que se ejecuta a vista de pocos, familiar y domésticamente, sin formalidad ni ceremonia alguna” o “Particular y personal de cada individuo”; también puede ser entendido como privacidad: “Ámbito de la vida privada que se tiene derecho a proteger de cualquier intromisión” o una acepción contraria en su sentido de privación “Acción de despojar, impedir o privar” (Real Academia Española)

en el que principalmente se desempeñan las mujeres– es el reproductivo, donde se reproduce la especie humana, es el espacio para criar y cuidar a los hijos. También es el espacio de la reproducción de la fuerza de trabajo, donde los individuos que “pertenecen” al mundo público –normalmente los hombres– obtienen las condiciones necesarias para continuar al día siguiente con sus funciones productivas: allí se alimentan, descansan y se asean. El espacio familiar (privado, reproductivo) es también el lugar donde se atienden todas las necesidades personales de cada integrante de la familia, el hogar, el lugar cálido, sin preocupaciones, de descanso, de reposición de las fuerzas perdidas, el lugar de los afectos, el refugio del mundo público. Estas actividades y condiciones, fundamentales para encarar el siguiente día de trabajo, son producidas por las mujeres en el mundo doméstico, actividades que requieren de grandes cargas de trabajo no remunerado, no reconocido, no valorado. Cargas de trabajo que no están acotadas por tiempos, que son de índole permanente, que no terminan, que no empiezan, simplemente son parte de la vida cotidiana de las mujeres.

Cuando los hombres trabajan, lo esperable es que estén disponibles de tiempo completo, que su única –o principal– responsabilidad en la vida sea la de proveedor, por lo tanto, no hay nada a su alrededor que pueda obstaculizar, frenar, impedir, entorpecer el desarrollo de sus actividades laborales. Para que esto sea posible se requiere que alguien (una esposa, una madre, una hermana, una hija, una trabajadora doméstica) resuelva todas sus necesidades “privadas”. Esto es importante porque normalmente se cree que los hombres son ajenos al espacio doméstico, y sí lo son en el sentido de que no participan en la resolución de las tareas que allí se desarrollan, pero no lo son en relación a que ellos gozan de los beneficios que la realización de las labores domésticas producen. Los hombres disfrutan de llegar a una casa limpia, ordenada y organizada en la que gozarán de un “merecido” descanso, encontrarán

http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=batuta&val_aux=&origen=REDRAE, consultado el 12 de febrero de 2013). Desde esta crítica feminista, si hay algo que las mujeres no tienen es un espacio privado o privacidad en su vida y decisiones. Para la vida real de las mujeres es más adecuada la distinción realizada por Hegel: “Hegel remite una separación en tres ámbitos, la cual da cuenta de la complejidad propia de las sociedades modernas: el doméstico o la familia, el privado o la sociedad civil y el público o del Estado” (Brito Domínguez, 2008, p. 79).

víveres y alimentos preparados para nutrirse adecuadamente y tendrán a su disposición ropa limpia y planchada para el día siguiente. Sus hijos estarán atendidos y cuidados, ya habrán ido y vuelto de la escuela, del club, del médico, del cumpleaños. Cuando los hombres llegan a la casa después de una larga jornada laboral es probable que sean atendidos diligentemente por su esposa, quien seguramente también tuvo una larga jornada laboral o tal vez dos.

Cuando las mujeres trabajan lo hacen adicionalmente al trabajo doméstico y familiar no remunerado. Esto les implica que en el ámbito laboral –remunerado– se enfrenten a una serie de dificultades que ponen en evidencia el eje discriminatorio del sistema de género y la incongruencia de una organización social que le impone a las mujeres doble carga de trabajo. Este fenómeno que los movimientos feministas han denominado *doble jornada* (Astelarra, 2005) tiene una gran cantidad de repercusiones para la vida de las mujeres. Tendrán menos tiempo que los hombres para desempeñarse en el ámbito público, por lo tanto estarán en franca desventaja para competir por los puestos de mayor responsabilidad, que son los mejor remunerados y de mayor reconocimiento social. Así que de manera general las mujeres se ocupan en los empleos menos importantes, tienen menos dinero y menor reconocimiento por la actividad que desarrollan. Pero además, la doble jornada no solo les reduce la cantidad de tiempo del que disponen para su actividad profesional, también les produce mayor desgaste físico y mental por tener dos jornadas laborales al día lo que repercute en su desempeño académico. Sus tiempos personales también se ven afectados: duermen menos cantidad de horas, disponen de escasos momentos de descanso y pocas ocasiones para la recreación. Por supuesto, estas condiciones se matizan en la interacción con otros marcadores sociales de desigualdad. Por ejemplo, dependiendo del nivel socioeconómico de las mujeres, las cargas de trabajo en el ámbito familiar podrán ser aliviadas por la contratación de servicio doméstico u otro tipo de servicios.

Esta forma de organización social que aún se sostiene en la división público/privado o laboral/familiar podría entenderse como ajena al ámbito de la educación superior y por tanto el tema de las responsabilidades familiares no sería competencia de las

instituciones universitarias. Desde el sentido común, las tareas domésticas y las demás actividades relacionadas con la administración y el funcionamiento del hogar, así como las labores de cuidado –ya sean de hijos e hijas o de cualquier otra persona que requiera una atención especial, como los adultos mayores, personas enfermas o discapacitadas– no tendrían por qué ser un tema de análisis vinculado a las problemáticas que enfrentan las académicas dentro de las universidades. Pero en este caso, el sentido común falla porque no logra captar una realidad que se esconde en los caminos de la naturalización de lo cultural.

Las instituciones de educación superior son partícipes de la reproducción de la división sexual del trabajo, no sólo de manera interna,³¹ sino que recogen en su organización la lógica de que quienes trabajan en la universidad no tienen ninguna otra responsabilidad que distraiga su tiempo o su energía de las labores académicas – que disponen de tiempo completo para ello–, quienes no gocen de esta condición enfrentarán una serie de obstáculos para desempeñar su trabajo científico.

La estructura de las universidades no se ha transformado ante la incorporación masiva de las mujeres al ámbito laboral y educativo y siguen funcionando como si el espacio familiar-doméstico no fuera responsabilidad de quienes integran las comunidades universitarias al no valorar la incidencia negativa que este ámbito tiene en un grupo muy importante de su población: las mujeres.

La división sexual del trabajo tiene un efecto directo sobre el desempeño académico de hombres y mujeres, pero la consecuencia es contrario en cada uno de estos colectivos. Para los hombres significa la posibilidad de carreras académicas exitosas al contar con una mujer –una esposa– que resuelva sus necesidades personales y las de sus hijos. Esto les permite dedicarse sin distracciones –de tiempo completo– al trabajo científico, y si les sobra tiempo lo podrán destinar al descanso y la recreación. Para las académicas significa todo lo contrario al ser ellas las que en mayor medida resuelven las necesidades del espacio familiar: las propias, las de los hijos y también las del

³¹ Me refiero a la división sexual del trabajo que se da dentro de la universidad, esto es, la distribución desigual de hombres y mujeres en tareas, puestos, nombramientos y áreas del conocimiento.

marido: “el sometimiento de las mujeres y su reclusión en la esfera de lo doméstico son condiciones indispensables de posibilidad para la libertad de los varones y su igualdad de acceso a lo público” (Brito Domínguez, 2008, p. 139).

La vida académica se diseñó alrededor de la noción de profesores e investigadores varones que disponen de tiempo completo al tener en casa alguien que resuelva todas las necesidades y sea el soporte de su trabajo (Bracken et al., 2006, p. 3). La permanencia de esta forma de organización institucional a las mujeres les representa una serie de obstáculos y condiciones de desigualdad frente a sus colegas varones.

Diversas investigaciones demuestran que las mujeres académicas invierten, por lo menos, el doble de horas que los hombres académicos en actividades relacionadas al ámbito doméstico. Un estudio realizado con personal académico de la Universidad de Stanford (Schiebinger y Gilmartin, 2010) muestra que las mujeres realizan el 54% de las tareas domésticas, y los hombres el 28%, esto se traduce en más de 10 horas semanales de trabajo para las mujeres y 5 horas semanales de trabajo para los hombres. Este tiempo adicional a las sesenta horas de trabajo académico que realizan en promedio ambos sexos, interviene en los niveles de productividad académica que tienen unas y otros.

En el informe de Clare Burton (1997) sobre las universidades australianas, se plantea que uno de los temas de gran relevancia sobre las inequidades en la academia es el reconocimiento general que existe de los efectos que causan las responsabilidades familiares sobre el trabajo de las mujeres.

Colbeck (2006) realiza un estudio en el que analiza la forma de administrar los tiempos entre las actividades laborales y las personales del personal académico que tiene familia. Las mujeres ocupan en actividades laborales y en transportarse un tiempo aproximado a 10 horas por día, una cantidad equivalente al 57.3% del tiempo de vigilia. Pero además gastan un aproximado de 8 horas y media, 50.1% del tiempo de vigilia, en el cuidado de personas dependientes y otras actividades personales. Durante más de 17 horas del tiempo de vigilia las mujeres deben traslapar las actividades laborales y las personales por más de una hora y media, o sea, durante el

9.3% del tiempo en el que están despiertas. Los hombres invierten un poco más del tiempo de vigilia en sus actividades académicas y mucho menos tiempo en el cuidado de personas dependientes. Cuando la investigadora resalta estos resultados, dice que no solamente las mujeres gastan más tiempo en el cuidado de personas dependientes, sino que integran el cuidado de personas dependientes con su trabajo más del doble que los hombres (Colbeck, 2006, pp. 39-40).

Algunas investigaciones realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México recogen resultados similares. En un Instituto del Subsistema de la Investigación Científica (PUEG-UNAM, 2010), las académicas dedican a la semana, de acuerdo a la mediana, 17 horas al cuidado de hijos e hijas u otras personas. Por su parte los hombres dedican tan solo 3 horas semanales. Prácticamente las mujeres dedican seis veces más tiempo que los hombres a las tareas de cuidado y más tiempo que los hombres a tareas tales como: preparación de alimentos, cuidado de la ropa y labores de limpieza (PUEG-UNAM, 2010, p. 153).

En la Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010³² (PUEG-UNAM, 2011b), se puede apreciar que las investigadoras de los institutos, centros y otras entidades académicas de Ciudad Universitaria dedican, de acuerdo a la mediana, 20 horas semanales al cuidado de niños(as) u otras personas y los hombres solo destinan 10. En la preparación de alimentos las investigadoras también ocupan el doble de tiempo: 6 horas y los hombres tres, en el cuidado de la ropa y la limpieza de la casa también las mujeres destinan más tiempo. Esto quiere decir que las investigadoras trabajan varias horas semanales adicionales a la cantidad de horas que dedican sus colegas varones. Si multiplicamos las horas a la semana por los años que se requieren para avanzar en una carrera académica, la desventaja acumulada a través del tiempo para las mujeres cobra una magnitud considerable para el avance en su carrera. En el cuidado de niños(as) u otras personas las investigadoras ocupan 2.2 meses adicionales al año (Buquet et al., 2013, p. 294). Cada

³² La Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM es representativa de la población académica que labora en Ciudad Universitaria y, además, es representativa por tipo de nombramiento: Investigador, Profesor de Carrera, Técnico Académico y Profesor de Asignatura.

diez años invertidos por hombres y mujeres en la carrera académica, las mujeres pierden cerca de dos años en actividades relacionadas a las responsabilidades familiares. Pero más allá del tiempo concreto, calculado, medible, es importante considerar el desgaste y el estrés que causa en cualquier sujeto las sobrecargas sistemáticas de trabajo, por lo que el impacto de las horas calculadas se multiplica sin posibilidades de ponerlo en su justa dimensión.

Los varones tienen más tiempo disponible que les puede ser redituable en dos sentidos distintos. Por un lado, tener claramente diferenciado el tiempo que dedican al trabajo y el tiempo que dedican a “reponerse del trabajo”, les da a los académicos condiciones privilegiadas para desarrollar sus labores científicas: su foco de atención está centrado en las inquietudes intelectuales al contar con el apoyo de una persona, “una esposa”, que resolverá estas otras partes de la vida humana, así que tendrán más posibilidades de reponerse del desgaste producido por el trabajo intelectual. Por otro lado, los hombres pueden dedicarle tiempo adicional a su labor académica, lo que les permite avanzar o consolidar sus trayectorias de manera más expedita.

Dentro del tema de la falta de conciliación entre las responsabilidades familiares y laborales, la maternidad es un gran tema, tal vez el más importante como impedimento para la incorporación o el ascenso de las mujeres en el mundo académico. La maternidad en las mujeres académicas puede tornarse en lo que Austin³³ denomina como *maternal wall* (Bracken et al., 2006).

En general, casarse y tener hijos disminuye la probabilidad de que una investigadora obtenga la definitividad. En la investigación realizada por Mason, et al (Mason, Goulden y Wolfinger, 2006) se muestra que es menos probable que las mujeres con hijos sean designadas en posiciones de definitividad en los primeros años de egreso del doctorado (Bracken et al., 2006, p. xii). Al calcular las probabilidades de ingreso a una definitividad una vez concluido el doctorado, observan que en el primer año después del doctorado, el punto más alto de entrada a la vía de la definitividad, se espera que entren el 16% de los hombres casados y con hijos menores de 6 años y el 16% de las

³³ Ann E. Austin escribe el prefacio y las conclusiones del libro editado por Bracken, et al (2006).

mujeres solteras sin hijos menores de 6 años. En contraste, sólo el 13% de las mujeres casadas sin hijos menores de 6 años y apenas 10% de las mujeres casadas con hijos menores de 6 años se prevé que lo hagan (Mason et al., 2006, pp. 11-12). Estos datos nos otorgan información realmente ilustrativa de lo que significa para las mujeres académicas, no sólo tener hijos, sino también estar casadas, y, al mismo tiempo, estos datos reflejan que estas dos condiciones –el matrimonio y los hijos-, en el caso de los varones, no intervienen de ninguna manera en sus posibilidades de obtener la definitividad. Por lo tanto, para que una mujer pueda tener las mismas posibilidades que un colega varón en el ámbito académico, debe contar con condiciones diferentes en el ámbito familiar, en resumidas cuentas: no tener una familia.

La desigualdad de estas condiciones tiene un efecto doble para las mujeres académicas. Por un lado, estar casadas y tener hijos hace decrecer significativamente sus posibilidades para ingresar a la carrera académica por la definitividad, pero, por otro lado, esta misma condición de desventaja inhibe en las mujeres académicas la formación de una familia (Bracken et al., 2006, p. 148).

Mary Frank Fox (2005) en un estudio en el que analiza el género, las características familiares y la productividad de publicaciones entre los científicos, pone de relieve la complejidad de la interrelación entre estos tres elementos. A través de su investigación plantea que no necesariamente hay una relación directa entre mujer casada con hijos pequeños igual a baja productividad en publicaciones, sino que depende, en gran medida, de las características familiares para conocer el impacto que el matrimonio y los hijos e hijas tengan sobre su productividad.

En sus conclusiones Frank (2005) expresa que la interrelación entre el género, la productividad y las características familiares requiere de un análisis complejo que va más allá de estar casado o no casado, y la presencia o ausencia de hijos. Para las mujeres, en particular, la relación entre el matrimonio y la productividad varía según el tipo de matrimonio y la ocupación del cónyuge. Según Frank las mujeres en su segundo matrimonio tienen mayor productividad y probablemente esto esté vinculado a que la segunda pareja sea un científico, lo que tendría efectos positivos en

la productividad de la mujer. Sin embargo asevera que lo que sus datos muestran es que el matrimonio y los niños jóvenes no están asociados a la baja productividad de publicaciones entre las mujeres que estén en posesión de puestos académicos en la ciencia.

Sin embargo es importante mencionar dos temas sobre los hallazgos de Frank (2005). Por un lado, los datos analizados se basan en las mujeres que han sobrevivido a un proceso riguroso y exigente de control, selección y evaluación de la ciencia, o sea, aquellas que ya han logrado librar los obstáculos, de tal manera que aquí no están consideradas las mujeres que han sido eliminadas de la carrera científica. Por otro lado, el patrón predominante en las mujeres científicas respecto a la composición familiar es que no tienen hijos, en esta situación se encuentra 52% de las mujeres, en comparación con 21% de los hombres (Frank Fox, 2005, p. 145). Este es un dato muy relevante que no debe pasarse por alto, porque los resultados obtenidos por Frank se basan en académicas que ya lograron posiciones definitivas, más de la mitad de ellas sin hijos. Habría que saber, y esto no puede obtenerse a través de bases de datos, cuáles son las condiciones, sobre todo económicas, de las científicas con hijos que mantienen una alta productividad académica. De cualquier manera, la misma Frank plantea que se debe entender más sobre la forma en que las diferencias de productividad se desarrollan con el tiempo y en relación a las características de la familia y el hogar con implicaciones para la participación sostenida y el rendimiento en la ciencia (Frank Fox, 2005, p. 146).

Para Schiebinger y Gilmartin (2010) si las universidades pretenden aprovechar al máximo el talento de sus investigadoras, deben tomar en sus manos políticas orientadas a solventar o resolver las actividades del espacio doméstico. Para ellas las prestaciones actuales no son suficientes, por lo que proponen la generación de paquetes flexibles para que las investigadoras y profesoras puedan utilizar opciones que realmente resuelvan los tiempos que ellas dedican a las responsabilidades familiares. En la misma dirección Austin (Bracken et al., 2006, p. xi) plantea que las universidades deben generar políticas que den soporte a la selección diversa de los miembros de la academia, atendiendo las demandas que las y los integrantes de las

comunidades tienen en sus vidas, enriqueciendo la calidad de los espacios de trabajo de las universidades y de sus miembros. Las posturas de ambos artículos se sostienen en que las personas que no pueden incorporarse a la productividad académica por asuntos externos a la capacidad intelectual (como la discriminación por razones de sexo, clase o raza, o los obstáculos que se les atraviesan a las mujeres), es una pérdida de talentos. Louis Morley lo planteaba así hace más de quince años: “Tener mujeres altamente calificadas y con educación costosa concentradas en los niveles más bajos constituye un mal manejo de recursos con considerable desperdicio de capacidades” (1999, p. 350).

La lógica de intentar adaptar a las mujeres a las estructuras existentes es una forma de negar los privilegios del patriarcado y las relaciones de poder, “dado que encarna un acento individualista y meritocrático respecto de la necesidad de liberar el talento y la habilidad individuales independientemente de características irrelevantes tales como el sexo” (Morley, 1999, p. 352). El estudio de Wennerås and Wold (1997) sobre postulantes a doctorado, muestra que los sesgos de género en los procesos de evaluación académica y, por ende, el rechazo de mujeres altamente calificadas es una forma de desperdiciar mucho talento.

La diversidad de recursos humanos en las instituciones es esencial para la excelencia académica (Bracken et al., 2006, p. xi). Las instituciones de educación superior, como miembros prominentes de sus comunidades, deberían unirse con otras organizaciones para dar ejemplos de cómo construir espacios de trabajo que conjuguen sus logros con el reconocimiento de las necesidades humanas de sus integrantes (Bracken et al., 2006, p. xiii), hasta ahora la toma de decisiones para organizar el trabajo y la vida familiar es una tarea que académicos y académicas tienen que desarrollar a lo largo de sus carreras (Bracken et al., 2006, p. 149).

Austin plantea que si la academia Americana aspira a contar con grupos diversos en su población académica, incluyendo la misma cantidad de mujeres y hombres, las políticas institucionales deben ajustarse para darles la posibilidad a las mujeres de realizar carreras académicas en las que no tengan que hacer sacrificios

desproporcionados en sus vidas personales. De otra manera, las universidades sufrirán una fuerte pérdida de talentos (Bracken et al., 2006, pp. 148-149).

El tema central no está en otorgarles a las mujeres condiciones especiales en el ámbito laboral para que continúen ocupándose del espacio familiar, ya que esto no haría más que continuar la reproducción de la división sexual del trabajo. El eje del cambio debe centrarse en una reconfiguración de estos dos espacios para que hombres y mujeres dediquen tiempos similares a uno y otro ámbito.

Para equilibrar las condiciones en las que hombres y mujeres se desempeñan en el ámbito académico, se necesitan políticas institucionales de conciliación entre el espacio familiar y el laboral que permitan un cambio cultural, así como reorganizar la estructura social de tal manera que hombres y mujeres inviertan tiempos y responsabilidades de manera equitativa. Un futuro deseable sería que el espacio privado, reproductivo y familiar sea un espacio de corresponsabilidad y que las instituciones académicas coadyuven con acciones y programas a aminorar los costos en tiempo, desgaste y pérdida de talentos que implican las responsabilidades familiares para su personal académico.

Este elemento de desigualdad, producido en el ámbito de lo privado, pero con francas consecuencias en el trabajo académico, interviene de manera directa en el fenómeno descrito como segregación por nombramiento de las mujeres académicas (categoría, nivel y situación contractual). Aunque este factor de desigualdad es tangible y medible, no es el único que interviene en que las investigadoras estén menos representadas en las categorías y niveles de mayor rango. La discriminación indirecta, el hostigamiento, la menor presencia de mujeres en cuerpos colegiados y cargos directivos, los sesgos de género en la evaluación académica, así como otras consecuencias que se desprenden de estas dimensiones, por ejemplo la dificultad para asistir a congresos, la participación más reducida en redes laborales, o el contar con menos recursos institucionales (PUEG-UNAM, 2007), acentúan las dificultades para que las investigadoras hagan una carrera académica libre de obstáculos.

Capítulo III. Las y los investigadores de la UNAM: espacios y posiciones diferenciados

En los capítulos anteriores se ha buscado comprender, por un lado, el funcionamiento del ordenamiento de género y su función reguladora en los distintos ámbitos sociales, incluido el de la educación superior y, por el otro, mostrar las consecuencias directas que este sistema de organización social tienen sobre las condiciones del trabajo académico de las mujeres y los hombres en distintas universidades del mundo.

Este capítulo está destinado a describir y analizar las condiciones de equidad de género de la población de investigadoras e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, conocer el impacto del género sobre este grupo específico de académicas/os de la UNAM, así como reflexionar sobre algunos factores que intervienen en la persistencia de las desigualdad entre las mujeres y los hombres de esta población académica para ampliar y profundizar el conocimiento sobre estas temáticas.

Para ello se explica en primer término el lugar que ocupa la población de investigadoras e investigadores dentro de la estructura universitaria y se describen los elementos metodológicos utilizados para los análisis que se presentan.

Las dimensiones centrales que se analizan en este capítulo son: cómo se compone la carrera académica de las y los investigadores de la UNAM, qué proporciones ocupan unas y otros dentro de este nombramiento, considerando categorías y niveles, en las áreas disciplinarias, así como su participación en los programas de estímulos y reconocimientos.

El panorama general de las y los investigadores en cifras se articula con las dimensiones del ambiente institucional y las complicaciones que presenta la conciliación del trabajo científico con las responsabilidades familiares.

El lugar de las y los investigadores en la estructura académica de la UNAM

Las universidades tienen, como cualquier institución, características propias producidas por su forma de organización y por las funciones que debe cumplir como espacio educativo. Estas instituciones tienen en principio tres poblaciones diferentes: la estudiantil, la académica y la administrativa. Cada una de ellas opera de acuerdo a normas particulares e interactúan entre ellas dentro de la dinámica propia de una organización académica.

La población administrativa es la que más se acerca en su forma de operar a otras organizaciones, empresariales o de gobierno, y adquiere características similares a los cuerpos burocráticos que operan en otras organizaciones. Las desigualdades de género encontradas en la planta administrativa de las universidades pueden ser similares a las que existen en una empresa o en oficinas de la administración pública. En la UNAM la distribución de los puestos administrativos está claramente diferenciada por sexo, hay funciones que básicamente están atendidas por mujeres y otras en las que prácticamente no hay participación de ellas. La poca presencia de mujeres en los puestos de mayor jerarquía, es otra característica de esta población, así como la presencia de hostigamiento sexual y laboral (Buquet et al., 2013; Buquet Corleto et al., 2006).

La población estudiantil de las universidades se mueve en dinámicas similares a las poblaciones escolares de cualquier institución educativa, en las que se reproducen las dinámicas de género entre las y los estudiantes, y entre éstos y el personal docente. Una característica particular de las instituciones universitarias es la fuerte diferencia en la distribución disciplinaria, ésta no es patente en instituciones de menor nivel educativo, aunque desde allí se fortalece y se da continuidad a la división sexuada del conocimiento y a la distribución de roles entre hombres y mujeres. Por supuesto, también en la población estudiantil hay una fuerte presencia de hostigamiento sexual, con la particularidad de las relaciones de poder que se dan entre el estudiantado y el

profesorado.³⁴ Todas estas características han sido encontradas en diversas investigaciones realizadas en la UNAM, en las cuales la población estudiantil fue objeto de análisis, al igual que la población administrativa y académica (Buquet et al., 2013; Buquet Corleto et al., 2006; PUEG-UNAM, 2007, 2010).

La población académica universitaria toma distancia de otros grupos de trabajo y cobra características muy particulares determinadas por los sistemas de méritos y las trayectorias académicas. Cada universidad tiene un sistema propio de estímulos al trabajo académico y una escala de ascenso vinculada a los grados académicos obtenidos, así como a la producción científica y la formación de recursos humanos. En el caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México –objeto de estudio de esta investigación–, existen cinco nombramientos en la población académica, que se ocupan de actividades diferentes y representan distintos niveles o estatus dentro de la institución.

La primera división se da entre personal de tiempo completo y el de tiempo parcial. En este último se ubican los nombramientos de Ayudante y Profesor de Asignatura. Las y los ayudantes están en el inicio de una posible carrera académica y puede ser una puerta de entrada a un espacio académico de mayor estabilidad. Los profesores y profesoras de asignatura, que son mayoría en la planta académica de la UNAM, tienen contratos por horas docentes, lo que representa una serie de desventajas en relación a los de tiempo completo. Entre ellas se pueden mencionar menores ingresos, estabilidad relativa, prestaciones y estímulos moderados o precarios, escaso reconocimiento y, dependiendo de la cantidad de horas y la condición del contrato (interino o definitivo), bajo nivel de pertenencia institucional.

Los nombramientos de tiempo completo son Técnico Académico, Profesor de Carrera e Investigador. El trabajo de las y los técnicos académicos está orientado principalmente a tareas de apoyo a la docencia y a la investigación, por lo que no tienen autonomía en la definición de sus actividades. Es el nombramiento de tiempo

³⁴ Araceli Mingo (2006, 2010) analiza distintas formas de desigualdad que se presentan en esta población.

completo con menor salario tabular y no goza de año sabático. En términos reales, muchas técnicas y técnicos desarrollan actividades de docencia e investigación, pero al no ser éstas parte de sus funciones, no son consideradas –o lo son mínimamente– en los procesos de evaluación de su trabajo.

Los nombramientos de mayor jerarquía son Profesor de Carrera e Investigador –en otras universidades, de México o del extranjero, éstos pueden denominarse de manera distinta o estar unidos en uno mismo– y gozan de las mejores condiciones laborales: mayor salario tabular, libertad de cátedra e investigación,³⁵ prestaciones, estímulos y reconocimientos, estabilidad y pertenencia institucional, año sabático, mayor participación en congresos y estancias académicas, obtención de financiamientos y la posibilidad de participar en diversos cuerpos colegiados y cargos directivos. En lo formal ambos nombramientos son equivalentes, aunque cumplen funciones distintas. Los y las profesoras de carrera destinan la mayor parte de su jornada laboral a la docencia, aunque también hagan trabajo de investigación; en cambio, las y los investigadores deben cumplir principalmente con producción científica, medida básicamente a través de sus publicaciones y destinan una mínima parte de su tiempo a la docencia, sobre todo a la de licenciatura.

Sin embargo es importante destacar que aunque en lo formal ambos nombramientos son equivalentes, en la práctica hay una serie de diferencias que sitúan a los y las investigadoras en la cima de la jerarquía académica de la UNAM. En esta población hay mayor proporción de integrantes con doctorado: 93.2% hombres y 87.7% mujeres, mientras que en el profesorado de carrera hay: 62.8% mujeres y 58.8% hombres. “Las diferencias de participación en el SNI son aún mayores: más de 70% y 80% de investigadoras e investigadores, respectivamente, pertenecen al SNI”, en el caso de profesoras y profesores de carrera disminuye a: 18.9% y 17.2% respectivamente (Buquet et al., 2013, p. 64).

³⁵ Aunque como se mencionó anteriormente, esta libertad está relativamente restringida por los lineamientos de evaluación y financiamientos establecidos en el proceso de mercantilización de la academia.

También es importante mencionar que las condiciones cotidianas de trabajo son mejores para la población de investigadores(as) ya que la mayoría trabaja en entidades académicas exclusivas –institutos y centros– que cuentan con mejor infraestructura, recursos materiales y humanos que las facultades donde se encuentra el profesorado.

La primera gran división es la que separa a quienes solamente hacen trabajo de docencia con quienes hacen principalmente trabajo de investigación, además de docencia. Los investigadores gozan de mejores condiciones y de mayores privilegios en todos los sentidos (Palomar Vereza, 2011, p. 103).

Todo lo anterior se señala con el fin de dar argumentos para comprender que la población académica con nombramiento de Investigador goza de mayor estatus, reconocimiento y privilegios que cualquier otro nombramiento académico de la UNAM, por lo que acceder, permanecer y ascender dentro de este nombramiento es más competitivo y más difícil para cualquiera, pero, a lo largo de este capítulo se podrá apreciar que lo es más aún para las académicas mujeres.

Marco metodológico

La información que se presenta en los siguientes apartados de este capítulo proviene del análisis de distintas fuentes de información producidas en diversas investigaciones desarrolladas por la Secretaría de Equidad de Género del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM en el marco del proyecto *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM*.³⁶

En primer lugar se utilizan los tres insumos producidos para la investigación: *Equidad de Género en la UNAM: un diagnóstico* de la cual se publicó el libro *Intrusas en la Universidad* (Buquet et al., 2013). El primero de ellos, son análisis estadísticos de

³⁶ Uno de los ejes centrales de trabajo académico del PUEG es el proyecto, creado desde el año 2004, *Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM*. Desde este proyecto, el PUEG ha realizado una serie de investigaciones sobre las condiciones de equidad de género en la UNAM, algunas de ellas se encuentran publicadas y otras pueden ser consultadas en línea: http://www.pueg.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacion&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132

bases de datos de la Dirección General de Personal (nómina académica, quincena 16, 2009) y de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (PUEG-UNAM, 2011a). Esta información permite contar con datos actualizados a 2009 de las y los investigadores de la UNAM, en los que se especifican: cantidad de mujeres y hombres con nombramiento de Investigador, categoría (Asociado-Titular), nivel (A, B, C) y situación contractual (Interino-Definitivo), estímulos, participación en el SNI, así como la distribución de las y los investigadores por subramo (subsistemas de Humanidades y de la Investigación Científica), entre otros.

El segundo insumo son los resultados de la *Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010* (PUEG-UNAM, 2011b).³⁷ La encuesta recogió información de carácter general y laboral, pero además recolectó datos que no pueden ser obtenidos desde las bases de datos, que están relacionados a vivencias, percepciones y opiniones en relación con dos grandes temas: relación familia-trabajo y ambiente institucional. En este último apartado se incluyeron preguntas relacionadas con el conocimiento y/o vivencias sobre situaciones de discriminación por sexo y hostigamiento sexual, así como opiniones respecto a las políticas de equidad de género.

El tercer insumo se refiere a la información obtenida a través del desarrollo de grupos focales.³⁸ Aunque éstos se llevaron a cabo en Facultades –entidades que cuentan con una baja participación de investigadoras e investigadores- en donde el personal académico predominantemente tiene nombramientos de: Profesor de Carrera,

³⁷ La *Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM*, se realizó en el marco del proyecto de investigación *Equidad de Género en la UNAM: un diagnóstico*, del Programa Universitario de Estudios de Género. El levantamiento, codificación y captura fue realizado por la Unidad de Estudios sobre la Opinión (UDESOS), del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, los informes de frecuencias fueron realizados por el PUEG. El levantamiento se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2009 y enero de 2010. El muestreo fue representativo de Ciudad Universitaria para seis poblaciones: Investigadores, Profesores de Carrera, Profesores de Asignatura, Técnicos Académicos, Estudiantes de Licenciatura y Personal Administrativo de Base. Una última población, por cuotas, fue la de Estudiantes de Posgrado.

³⁸ También en el marco del proyecto de investigación *Equidad de Género en la UNAM: un diagnóstico*, se llevaron a cabo 18 grupos focales en tres entidades de la UNAM: facultades de Ingeniería, Derecho y Psicología. Los grupos se dividieron en hombres y mujeres y se hicieron en cada una de las tres poblaciones –la administrativa y la académica estuvieron a cargo de la Dra. Daniela Cerva y la estudiantil de la Dra. Carolina Agoff y la Dra. Araceli Mingo.

Profesor de Asignatura y Técnicos Académicos, algunas de las opiniones vertidas en estos espacios son de gran importancia para conocer el clima relacionado a los temas de equidad de género. Al igual que la encuesta este instrumento recogió las percepciones y opiniones sobre el ambiente institucional; la relación entre el trabajo y la familia; el conocimiento y/o vivencias sobre situaciones de discriminación por sexo y hostigamiento sexual; y opiniones respecto a las políticas de equidad de género. Se trata del único insumo netamente de tipo cualitativo.

En segundo lugar se utilizan los resultados de la investigación *Diagnóstico de mujeres y hombres por dependencia. Instituto de Matemáticas de la UNAM (PUEG-UNAM, 2010)*.³⁹ Esta investigación se realizó bajo el mismo modelo que la investigación *Equidad de Género en la UNAM: un diagnóstico*, por lo cual cuenta con información estadística, encuestas y grupos focales de las tres poblaciones del Instituto. En este caso, los resultados de la población académica están directamente vinculados con los análisis realizados en este capítulo, ya que su conformación es básicamente de investigadoras e investigadores. De un total de 20 mujeres académicas, 15 de ellas son investigadoras (75%) y de 89 hombres, 77 son investigadores (86.5%).

La información obtenida por medio de la encuesta y los grupos focales del personal académico del Instituto de Matemáticas (IMATE) es verdaderamente elocuente en relación a una gran cantidad de ítems relacionados a las dificultades que tienen las investigadoras para avanzar en su trayectoria académica.

De esta manera, los análisis realizados a lo largo de este capítulo entretejen información cuantitativa y cualitativa, así como los resultados de dos investigaciones realizadas en la UNAM.

³⁹ Investigación financiada por CONACYT, a cargo de la Secretaría de Equidad de Género del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Sus resultados pueden consultarse en: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132

Panorama general de la población académica de la UNAM

La población académica de la UNAM está integrada⁴⁰ por 34,512 personas, de las cuales 42.2% (14,559) son mujeres y 57.8% (19,953) son hombres. Como se mencionó anteriormente, dentro de esta población existen diferentes nombramientos –Ayudante, Técnico Académico, Profesor de Asignatura, Profesor de Carrera, Investigador, Emérito y Honorarios Académicos (Docentes Jubilados)– y, con sus particularidades, se descomponen por categoría (Asociado y Titular), nivel (A, B y C) y situación contractual (Interino y Definitivo). Asimismo, algunos de ellos son de tiempo completo y otros de medio tiempo o tiempo parcial.

Los análisis estadísticos nos muestran una condición muy similar a la encontrada en 2005 (Buquet Corleto et al., 2006). Las mujeres están menos representadas en el personal académico en general y su distribución por nombramiento hace visible que a medida que el nombramiento es mayor su participación disminuye.

En el cuadro 1 se puede observar la distribución del personal académico en los distintos nombramientos. En la distribución vertical,⁴¹ la forma en que se distribuye cada uno de los sexos a lo largo de los nombramientos, se observa que el de mayor cantidad de personal es Profesor de Asignatura y allí se concentran la mayoría tanto de hombres como de mujeres. El nombramiento con menor cantidad de personal es Investigador, donde se encuentra la proporción más baja también de hombres y mujeres, dato que confirma lo planteado anteriormente con respecto a la dificultad de obtener este cargo.

Con respecto a la distribución horizontal (cuadro 1), esto es qué proporción ocupan hombres y mujeres dentro de cada nombramiento, las mujeres son mayoría en Técnico Académico –el de menor nivel en los de tiempo completo– con una participación de 52.1%. La participación más baja de las académicas es como investigadoras: 35.2%.

⁴⁰ A septiembre de 2009 (quincena 16)

⁴¹ Concentración del conjunto de mujeres o del conjunto de hombres entre los distintos nombramientos.

Cuadro 1. Personal académico por nombramiento y sexo, 2009

		Mujeres	Hombres	Total	IF 2009	IF 2005
Ayudante	absolutos	1308	1571	2879	83	90
	% horizontal	45.4	54.6	100.0		
	% vertical	9.0	7.9	8.3		
Técnico Académico	absolutos	2099	1931	4030	109	105
	% horizontal	52.1	47.9	100.0		
	% vertical	14.4	9.7	11.7		
Profesor de Asignatura	absolutos	7960	11545	19505	69	62
	% horizontal	40.8	59.2	100.0		
	% vertical	54.7	57.9	56.5		
Profesor de Carrera	absolutos	2273	3131	5404	73	71
	% horizontal	42.1	57.9	100.0		
	% vertical	15.6	15.7	15.7		
Investigador	absolutos	842	1551	2393	54	53
	% horizontal	35.2	64.8	100.0		
	% vertical	5.8	7.8	6.9		
Emérito	absolutos	22	103	125	21	27
	% horizontal	17.6	82.4	100.0		
	% vertical	0.2	0.5	0.4		
Honorarios Académicos (Docentes Jubilados)	absolutos	55	121	176	45	39
	% horizontal	31.3	68.8	100.0		
	% vertical	0.4	0.6	0.5		
Total	absolutos	14559	19953	34512	73	69
	% horizontal	42.2	57.8	100.0		
	% vertical	100.0	100.0	100.0		

Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

Nota: en el total del nombramiento de Investigador (2,393), no se consideran investigadores e investigadoras eméritos (se analizan por separado), ni a un investigador extraordinario.

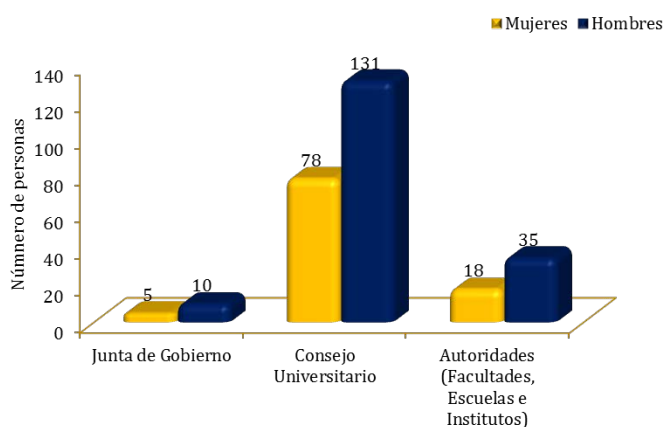
Un dato que llama la atención (cuadro 1) es la bajísima participación (17.6%) de las mujeres en el nombramiento Emérito,⁴² el de mayor nivel en el personal académico, que sólo se otorga como reconocimiento a aquellas personas con una brillante trayectoria académica. Además, la participación de las mujeres en este nombramiento descendió 3.8 puntos porcentuales con respecto a los datos de 2005, esto se puede observar en el Índice de Feminidad (IF) comparado 2009-2005. Este es un dato que

⁴² Del personal académico con nombramiento de Investigador Emérito tan sólo 17% son mujeres, Nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

debe destacarse, porque refleja la inaccesibilidad de las mujeres a los espacios más preciados del mundo académico. Este dato, sin duda, pone en evidencia la existencia del llamado *techo de cristal* (Morley, 1999) al que se enfrentan las mujeres en el mundo laboral en general y en la academia en particular.

Otros espacios en los que las mujeres se encuentran poco representadas es en aquellos donde se toman las decisiones en la Universidad (gráfica 1), tales como los cargos de autoridad o los cuerpos colegiados, órganos de decisión que definen políticas institucionales que impactan de manera directa el quehacer cotidiano del personal académico. En los tres ámbitos analizados –Junta de Gobierno, Consejo Universitario⁴³ y Autoridades–⁴⁴ las mujeres tienen, prácticamente, la mitad de la representación que tienen los hombres.

Gráfica 1. Participación por sexo en espacios de toma de decisiones, 2011



Fuente: <http://www.juntadegobierno.unam.mx/miembros.html>;
<http://132.247.12.15:10003/portal/site/!gateway/page/>

Carrera académica: Investigadoras e Investigadores

Este apartado se ocupa de analizar los distintos elementos que forman parte de la carrera académica de investigadoras e investigadores. Este nombramiento puede

⁴³ En la UNAM los cuerpos colegiados pueden pertenecer exclusivamente a las entidades, como son: Comisión Dictaminadora, Comisión Evaluadora, Consejo Técnico, Consejo Interno y Consejo Asesor; o ser parte de la administración central tales como: Consejo Universitario, Junta de Gobierno, Consejos Académicos de Área, Consejo de Estudios de Posgrado, Consejo de Planeación y Consejo Asesor de Cómputo (Buquet Corleto, Cooper y Rodríguez Loredó, 2010). La máxima instancia de decisión colegiada dentro de la UNAM es el Consejo Universitario, en él, cada sector (estudiantes, personal académico y administrativo) cuenta con consejeros/as titulares y suplentes.

⁴⁴ Los lineamientos de conformación de cuerpos colegiados y designación de las autoridades Universitarias puede ser consultado en: <http://www.alumno.unam.mx/autoridadesuniv.html>

tener dos categorías (Asociado o Titular) y tres niveles (A, B y C) en cada categoría. Además se considera también la situación contractual (Interino o Definitivo), así como los estímulos (también con sus distintos niveles) y los reconocimientos. La composición de todos estos elementos determina el estatus de la o el investigador, su reconocimiento y también los ingresos económicos.

La UNAM cuenta con 2,393⁴⁵ personas con nombramiento de Investigador, que representan 6.9% del total de la población académica, de las cuales 842 son mujeres y 1,551 hombres. La participación horizontal de mujeres en el nombramiento Investigador es 35.2% –siete puntos porcentuales menos que su participación global en el personal académico de la UNAM (42.2%). A pesar de que aumentó levemente en relación a 2005 (34.5%), se puede apreciar que la brecha entre hombres y mujeres en este nombramiento sigue siendo acentuada (cuadro 1).

Al realizar un desagregado del nombramiento de investigador por categoría y nivel (cuadro 2), las diferencias de participación se profundizan aún más. La proporción más alta de mujeres como grupo (distribución vertical) es en Investigador Titular A (30.2%), la más alta de los hombres es en Investigador Titular C (31.5%). En este nivel, el más alto del nombramiento, las investigadoras no alcanzan 27% de participación horizontal, mientras los hombres superan el 73%. El único nivel donde las mujeres son mayoría en la distribución horizontal es en Investigador Asociado B, en el cual ocupan 67.3%.

En relación a las categorías del nombramiento –asociado y titular–, 72.1% de las mujeres se agrupan en la categoría de titular, mientras los hombres alcanzan 82.90% (cuadro 2).

⁴⁵ Como se mencionó anteriormente, en este total no se consideran investigadores e investigadoras eméritas (se analizan por separado), ni a un investigador extraordinario.

Cuadro 2. Nombramiento, categorías y niveles de Investigador por sexo, 2009

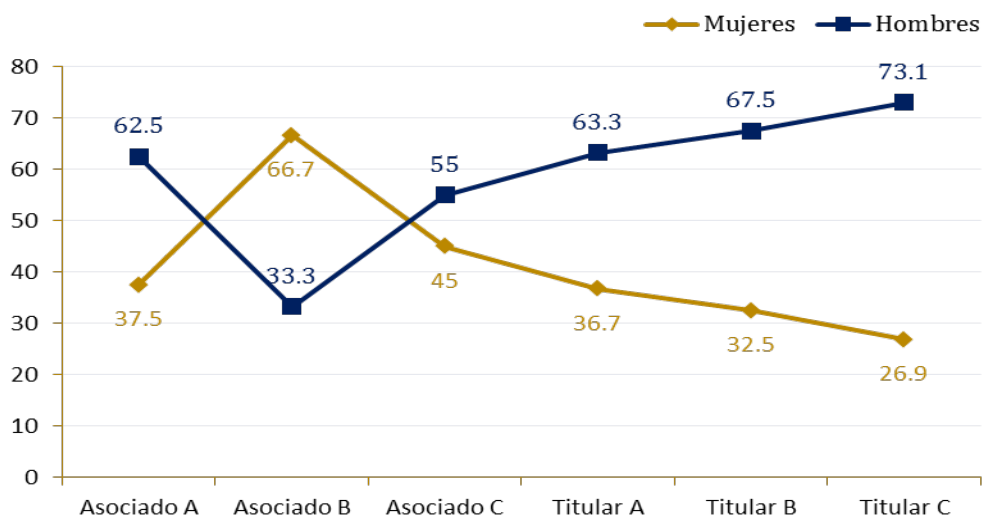
		Mujeres	Hombres	Total	IF 2009
Investigador Asociado A MT	absolutos	1	0	1	-
	% horizontal	100.0	0.0	100.0	
	% vertical	0.1	0.0	0.0	
Investigador Asociado A TC	absolutos	5	10	15	50
	% horizontal	33.3	66.7	100.0	
	% vertical	0.6	0.6	0.6	
Investigador Asociado B MT	absolutos	1	1	2	100
	% horizontal	50.0	50.0	100.0	
	% vertical	0.1	0.1	0.1	
Investigador Asociado B TC	absolutos	35	17	52	206
	% horizontal	67.3	32.7	100.0	
	% vertical	4.2	1.1	2.2	
Investigador Asociado C TC	absolutos	193	236	429	82
	% horizontal	45.0	55.0	100.0	
	% vertical	22.9	15.2	17.9	
Investigador Extraordinario	absolutos	0	1	1	0
	% horizontal	0.0	100.0	100.0	
	% vertical	0.0	0.1	0.0	
Investigador Titular A TC	absolutos	254	438	692	58
	% horizontal	36.7	63.3	100.0	
	% vertical	30.2	28.2	28.9	
Investigador Titular B MT	absolutos	0	1	1	0
	% horizontal	0.0	100.0	100.0	
	% vertical	0.0	0.1	0.0	
Investigador Titular B TC	absolutos	173	358	531	48
	% horizontal	32.6	67.4	100.0	
	% vertical	20.5	23.1	22.2	
Investigador Titular C TC	absolutos	180	489	669	37
	% horizontal	26.9	73.1	100.0	
	% vertical	21.4	31.5	28.0	
Total	absolutos	842	1551	2393	54
	% horizontal	35.2	64.8	100.0	
	% vertical	100.0	100.0	100.0	

Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

Nota: en el total del nombramiento de Investigador (2,393), no se consideran investigadores e investigadoras eméritas (se analizan por separado), ni a un investigador extraordinario.

En la gráfica 2 se puede apreciar con más claridad cómo se abre la brecha entre hombres y mujeres a medida que la categoría y el nivel del nombramiento aumentan. Encontramos que la participación horizontal más alta de mujeres se da en Asociado B y la más baja en Titular C.

Gráfica 2. Participación porcentual de mujeres en la figura de Investigador por categoría y nivel, 2009



Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

El personal académico dedicado a la investigación se distribuye principalmente en los institutos y centros de los subsistemas de la Investigación Científica y Humanística,⁴⁶ allí se encuentra casi 97% del total de investigadoras/es de la UNAM. Además, entre estos dos subsistemas el de la Investigación Científica cuenta casi con el doble de personal dedicado a la investigación: 1,442 (64.7%) frente a 815 (35.2%) en la Investigación Humanística (cuadro 3).

Retomando estos datos hay otras cosas importantes que comentar en relación a la participación de las mujeres en el nombramiento de Investigador. La segregación de las investigadoras en las categorías y niveles del nombramiento se acentúa aún más al analizar su distribución por área disciplinaria. Aunque pareciera que las mujeres se distribuyen equilibradamente en las áreas científica y humanística, ya que del total de las investigadoras de la UNAM casi la mitad (48.6%) se ubica en el Subsistema de Humanidades y un poco menos de la mitad (46.1%) en el de la Investigación

⁴⁶ Todos los institutos y centros de investigación de la UNAM pertenecen a algunos de estos dos subsistemas. El de la Investigación Científica abarca las entidades que desarrollan su investigación en las ciencias físico-matemáticas e ingenierías y ciencias biológicas y de la salud y en los de la Investigación Humanística se encuentran los institutos y centros de las ciencias sociales, humanidades y artes.

Científica, esta apreciación cambia si se toma en cuenta que éste último tiene una planta de investigadores(as) mucho más grande. Por esta razón los hombres se distribuyen de una forma completamente diferente entre ambos subsistemas: del total de investigadores 71.5% trabaja en la investigación científica y solo 26.2% en la humanística (cuadro 3).

De esta manera tenemos que la participación horizontal de las mujeres en la investigación científica es 25.9%, prácticamente diez puntos porcentuales menos de la proporción global que tienen en todo el nombramiento (35.2%). Sin embargo, en el área humanística superan su representación general al estar presentes con 50.2% (cuadro 3).

Se ha podido observar que las investigadoras están menos representadas en los niveles más altos del nombramiento y en el área de la investigación científica, pero si estas dos características se combinan, se profundiza la segregación de las mujeres en ciertos espacios. La presencia de investigadoras Titular C en los institutos y centros de la investigación científica se desploma a 18.3% ante 81.7% de investigadores. Las investigadoras de este subsistema se concentran –en la distribución horizontal y vertical– en Titular A.

En Humanidades, donde las investigadoras son 50.2%, su participación en Titular C disminuye a 43.8%. Este dato nos permite refutar la hipótesis –muy común en mentalidades legas– de que la baja participación de las investigadoras en el nivel más alto del nombramiento está vinculada a su menor presencia y a su posterior incorporación –en el sentido histórico– en esta actividad profesional. En este subsistema las investigadoras se concentran a nivel horizontal y vertical en Asociado C.

Cuadro 3. Nombramiento de Investigador de tiempo completo, por categoría, nivel, sexo y subramo, 2009

		Investigación Humanística		Investigación Científica		Facultades		Fes		Otros subramos		Total		T
		M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	
Asociado A	N	5	7	0	1	0	1			0	1	5	10	15
	% horizontal	41.7%	58.3%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%			0.0%	100.0%	33.3%	66.7%	100.0%
	% vertical	1.2%	1.7%	0.0%	0.1%	0.0%	4.2%			0.0%	12.5%	0.6%	0.6%	0.6%
Asociado B	N	27	8	4	9	4	0					35	17	52
	% horizontal	77.1%	22.9%	30.8%	69.2%	100.0%	0.0%					67.3%	32.7%	100.0%
	% vertical	6.6%	2.0%	1.0%	0.8%	14.8%	0.0%					4.2%	1.1%	2.2%
Asociado C	N	115	107	56	125	10	2	1	0	11	2	193	236	429
	% horizontal	51.8%	48.2%	30.9%	69.1%	83.3%	16.7%	100.0%	0.0%	84.6%	15.4%	45.0%	55.0%	100.0%
	% vertical	28.1%	26.4%	14.4%	11.3%	37.0%	8.3%	50.0%	0.0%	78.6%	25.0%	23.0%	15.2%	18.0%
Titular A	N	92	87	157	347	3	3			2	1	254	438	692
	% horizontal	51.4%	48.6%	31.2%	68.8%	50.0%	50.0%			66.7%	33.3%	36.7%	63.3%	100.0%
	% vertical	22.5%	21.4%	40.5%	31.3%	11.1%	12.5%			14.3%	12.5%	30.2%	28.3%	29.0%
Titular B	N	78	79	91	270	4	7			0	2	173	358	531
	% horizontal	49.7%	50.3%	25.2%	74.8%	36.4%	63.6%			0.0%	100.0%	32.6%	67.4%	100.0%
	% vertical	19.1%	19.5%	23.5%	24.4%	14.8%	29.2%			0.0%	25.0%	20.6%	23.1%	22.2%
Titular C	N	92	118	80	356	6	11	1	2	1	2	180	489	669
	% horizontal	43.8%	56.2%	18.3%	81.7%	35.3%	64.7%	33.3%	66.7%	33.3%	66.7%	26.9%	73.1%	100.0%
	% vertical	22.5%	29.1%	20.6%	32.1%	22.2%	45.8%	50.0%	100.0%	7.1%	25.0%	21.4%	31.6%	28.0%
Total	N	409	406	388	1108	27	24	2	2	14	8	840	1548	2388
	% horizontal	50.2%	49.8%	25.9%	74.1%	52.9%	47.1%	50.0%	50.0%	63.6%	36.4%	35.2%	64.8%	100.0%
	% vertical	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Estos datos sólo contemplan al personal académico investigador de tiempo completo.

Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

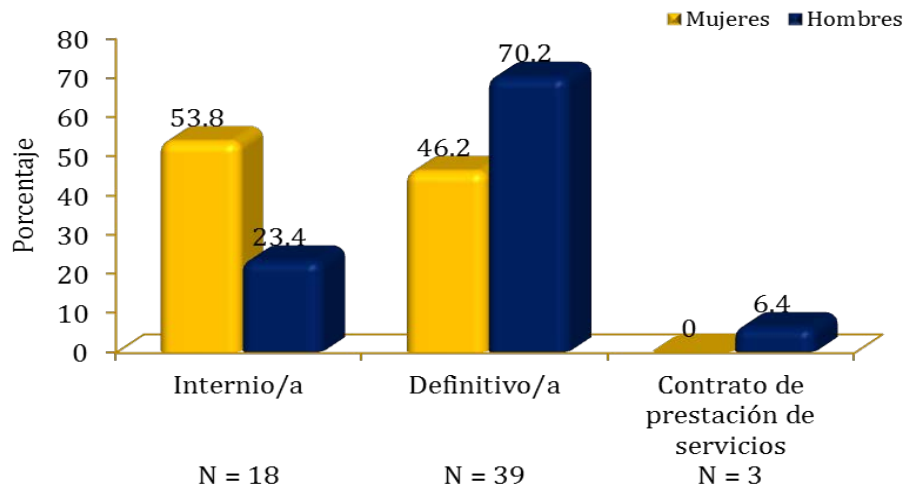
La situación que se describe con respecto a la distribución desigual de las y los investigadores en relación a las categorías, niveles y áreas disciplinarias, no es exclusiva de la Universidad Nacional Autónoma de México, es un fenómeno que se reitera en diversas instituciones de educación superior de distintas partes del mundo, como se mencionó en el capítulo 2.

Sobre este tema Alice Leonard, consejera legal adjunta de la Comisión de Oportunidades Equitativas en el Reino Unido, declaró lo siguiente: “la Comisión recibe un flujo constante de quejas respecto de promociones, sobre todo en educación superior,... ya es hora de que quienes contratan revisen sus procedimientos y comiencen a corregir el desequilibrio entre sexos” (Morley, 1999, p. 350).

Hay un dato más relacionado al nombramiento que interfiere directamente con las condiciones laborales de las y los académicos y éste se refiere a la situación contractual de las plazas académicas que puede ser interina o definitiva. Esta última es, sin duda, la mayor condición de estabilidad para el personal académico en cualquier nombramiento. En esta condición laboral no se encontraron diferencias –en el nombramiento de Investigador– en los datos arrojados por la encuesta aplicada en Ciudad Universitaria (PUEG-UNAM, 2011b),⁴⁷ pero sí se encontraron en el estudio realizado en un instituto del subsistema de la investigación científica (PUEG-UNAM, 2010). Los resultados muestran (gráfica 3) que más de la mitad de las investigadoras conservan la condición de interinato en sus plazas, en cambio más del 70% de los hombres tienen definitividad.

⁴⁷ Tienen definitividad 84% de las investigadoras y 84.1% de los investigadores encuestados (PUEG-UNAM, 2011b, cuadro 10.a Nombramiento actual en la UNAM)

Gráfica 3. Personal académico del IMATE, situación contractual y sexo, 2009



Fuente: encuesta al personal académico, Instituto de Matemáticas, UNAM. 24 de junio-14 de septiembre de 2009.

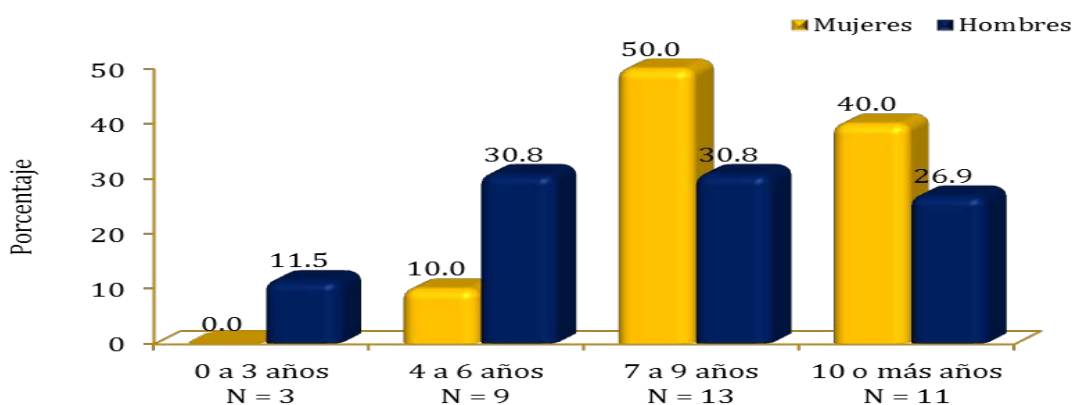
Estas diferencias en la condición de definitividad entre las investigadoras del IMATE y las investigadoras en general de Ciudad Universitaria, pueden estar vinculadas a la distribución desigual de mujeres y hombres en los distintos campos del conocimiento. Se sabe que la incorporación de las mujeres a las llamadas “ciencias duras”, entre las cuales se encuentra Matemáticas, ha sido más difícil que su incorporación en las áreas de ciencias sociales y humanidades. Esta situación refleja la permanencia de un orden de género en el ámbito del conocimiento, que se manifiesta en una de las más claras formas de marginación de las mujeres en el ámbito de la educación superior: la segregación disciplinaria. Esta forma de segregación muestra que aún persisten “... carreras que constituyen “reductos” o “espacios” propios de uno u otro sexo que limitan los márgenes de elección y las condiciones de inserción laboral de las mujeres” (Papadópulos y Radakovich, 2006, p. 122).

Es por esto que los análisis con perspectiva de género deben desagregar los componentes de análisis en su máxima expresión para hacer visibles las condiciones de inequidad que se esconden en las generalidades.

La posibilidad de que mujeres y hombres en la UNAM alcancen los más altos rangos dentro de un nombramiento determinado, y en particular en el de Investigador, está directamente vinculada –además de los méritos estipulados en el Estatuto del

Personal Académico (EPA)⁴⁸ – a los procesos de promoción a través de los cuales se puede subir de nivel y cambiar de una categoría a otra. En la investigación realizada en el Instituto de Matemáticas de la UNAM (PUEG-UNAM, 2010), se puede observar que las académicas, en general, tardan más tiempo que sus colegas varones en obtener la primera promoción. Los datos obtenidos muestran que ninguna mujer obtuvo su primera promoción dentro del primer periodo reglamentario (el tiempo mínimo para promoverse es de tres años), solo una la obtuvo en el segundo periodo, entre el cuarto y sexto año, y las demás tardaron tres periodos o más (de siete años en adelante) (gráfica 4). En síntesis, 90% de las investigadoras de este instituto han demorado siete años o más en obtener su primera promoción. Dentro del grupo de los investigadores, tres de ellos obtuvo su primera promoción en los primeros tres años, ocho entre cuatro y seis, y los demás a partir del séptimo año. A diferencia de las mujeres, 42.3% de los investigadores obtuvieron su primera promoción en los primeros seis años y 57.7% a partir del séptimo año (gráfica 4). Esto muestra que el avance en la carrera académica de las mujeres en este Instituto de la Investigación Científica está distanciado de los tiempos que requieren los hombres para ascender de nivel.

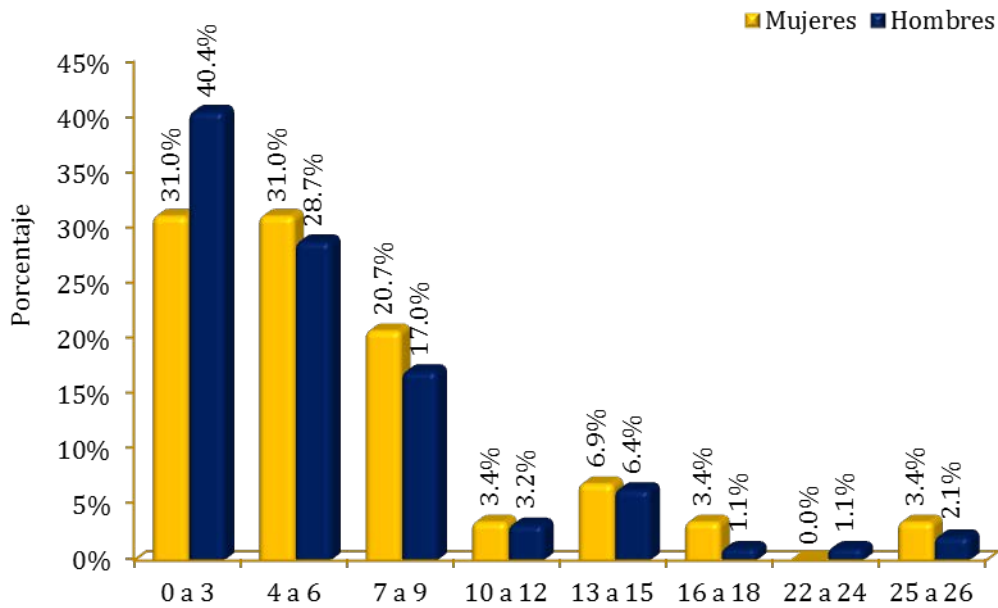
Gráfica 4. Investigadores e investigadoras del IMATE, años para obtener la primera promoción, 2009



Fuente: encuesta al personal académico, Instituto de Matemáticas, UNAM. 24 de junio-14 de septiembre de 2009.

⁴⁸ El EPA puede ser consultado en línea: <http://dgapa.unam.mx/html/normatividad/epa.html>

Gráfica 5. Años transcurridos en obtener la primera promoción, investigadores e investigadoras



Fuente: PUEG-UNAM, 2011b

Los datos de la encuesta realizada en Ciudad Universitaria también muestran diferencias, aunque menores, en los años en que investigadoras e investigadores obtienen su primera promoción. Del total de hombres encuestados con este nombramiento, 40.4% obtuvieron su primera promoción dentro de los primeros tres años, en el caso de las mujeres 31% la obtuvo en el mismo lapso de tiempo. A medida que pasan más años para obtener la primera promoción, la proporción vertical de mujeres es mayor que la de hombres (gráfica 5). De acuerdo a la mediana⁴⁹ de los años que tardan en obtener su primera promoción, las mujeres demoran un año más que los hombres: cuatro años los investigadores y cinco las investigadoras (PUEG-UNAM, 2011b, pp. 13.c Años en los que obtuvieron alguna promoción-estadísticos).

⁴⁹ El promedio es una medida que puede estar influida por los valores extremos y las diferencias aumentan, por lo que en esta comparación se utiliza la mediana. Puede consultarse el Cuadro 35 de la Encuesta del Personal Académico.

Cuadro 4. Investigadoras e investigadores que tardaron el tiempo mínimo reglamentario para obtener promociones

Obtención de promociones en el tiempo mínimo reglamentario: de 0 a 3 años		Mujeres	Hombres	Total
1ª promoción	Frecuencia	18	38	56
	Población	151	331	482
	% horizontal	31.3	68.7	100.0
	% vertical	31.0	40.4	36.9
2ª promoción	Frecuencia	16	34	50
	Población	134	297	431
	% horizontal	31.1	68.9	100.0
	% vertical	38.1	43.0	41.4
3ª promoción	Frecuencia	9	26	35
	Población	75	227	302
	% horizontal	25.0	75.0	100.0
	% vertical	34.6	42.6	40.3
4ª promoción	Frecuencia	8	17	25
	Población	67	148	215
	% horizontal	31.1	68.9	100.0
	% vertical	40.0	50.0	46.4
5ª promoción	Frecuencia	5	8	13
	Población	42	70	112
	% horizontal	37.5	62.5	100.0
	% vertical	35.7	44.4	40.7

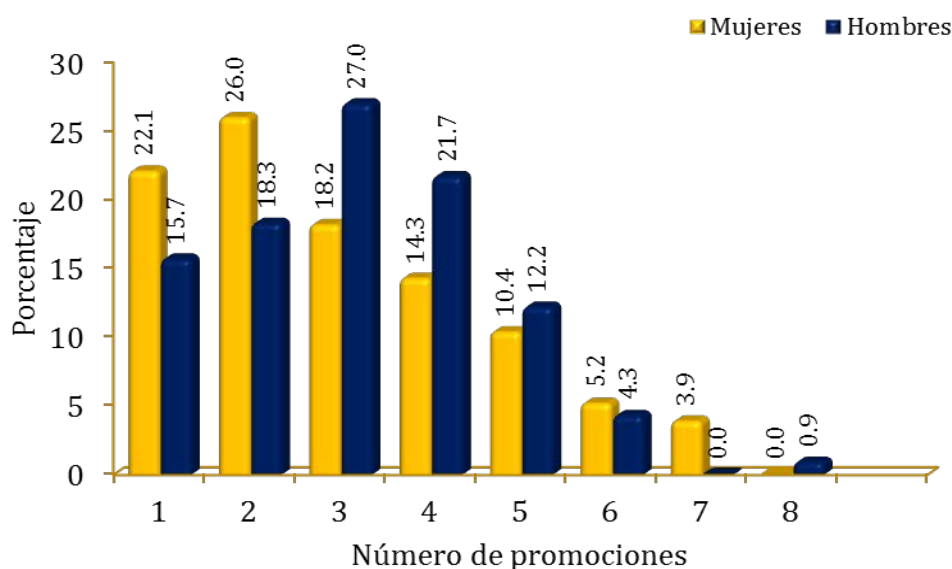
Fuente: PUEG-UNAM, 2011b

Este fenómeno se reitera en las siguientes promociones. Siempre es mayor la proporción vertical de investigadores que logran obtener su siguiente promoción en el período mínimo reglamentario. Con algunas fluctuaciones dependiendo del número de promoción al que se refiere (de la 1ª a la 5ª), entre 40% y 50% del grupo de los investigadores la obtienen en el mínimo de años requerido. El grupo de las mujeres en esta condición fluctúa 9 puntos porcentuales abajo, entre 31% y 40% de las investigadoras logran avanzar con esta rapidez.

Otro dato importante que puede arrojar luz sobre la velocidad de la carrera académica de investigadoras e investigadores es la cantidad de promociones que han obtenido

desde su ingreso.⁵⁰ La información obtenida en la encuesta en Ciudad Universitaria permite observar que los investigadores obtienen mayor cantidad de promociones que las mujeres (PUEG-UNAM, 2011b). Las investigadoras se concentran principalmente en haber obtenido una y dos promociones (48.1%), en menor proporción tres y cuatro (32.5%) y el resto en cinco, seis y siete (19.5%).⁵¹ En el caso de los investigadores se concentran en haber obtenido tres y cuatro promociones (48.7%), 34% de ellos obtuvieron entre una y dos y el resto (16.5%) entre cinco promociones y más (gráfica 6).

Gráfica 6. Promociones obtenidas por investigadores e investigadoras desde su ingreso a la UNAM



Fuente: PUEG-UNAM, 2011b

⁵⁰ Es importante aclarar que hay personas que ingresaron a la UNAM con un nombramiento distinto al de Investigador y que al reportar sus promociones consideraron las que habían tenido en su anterior nombramiento, por esta razón se registran sexta, séptima y octava promociones.

⁵¹ El total de promociones de un investigador o investigadora que ingresa en la categoría y nivel más bajo (Asociado A) son 5; sin embargo es importante aclarar un par de cosas en este sentido. La primera es que normalmente –por lo menos en la actualidad– no es común ingresar de esta manera, por lo general la categoría y nivel con el que se ingresa es Asociado C y, por lo tanto, lo requerido para llegar a Titular C son tres promociones. La segunda es que hay investigadoras –sobre todo– e investigadores que ingresaron a la UNAM con otro nombramiento académico, por lo que es probable que algunas de sus promociones hayan sido en el nombramiento anterior.

Cuadro 5. Investigadores(as) del IMATE por número de promociones obtenidas

		Mujeres	Hombres	Total
Una promoción	absolutos	7	13	20
	% horizontal	35	65	100
	% vertical	87.5	48.1	57.1
Dos promociones	absolutos	0	4	4
	% horizontal	0	100	100
	% vertical	0	14.8	11.4
Tres promociones	absolutos	1	8	9
	% horizontal	11	89	100
	% vertical	12.5	29.6	25.7
Cuatro promociones	absolutos	0	2	2
	% horizontal	0	100	100
	% vertical	0	7.4	5.8
Total	absolutos	8	27	35
	% horizontal	22.9	77.1	100
	% vertical	100	100	100

Fuente: PUEG-UNAM, 2010

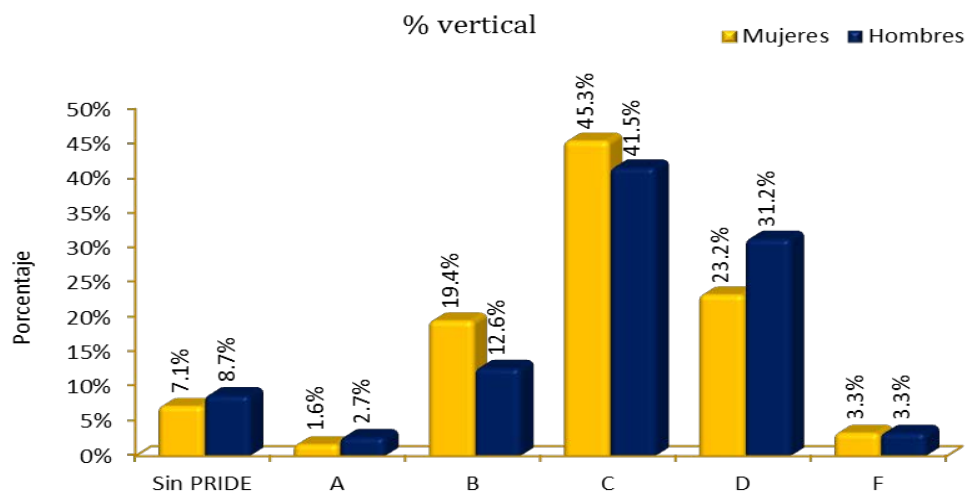
La diferencia en cantidad de promociones obtenidas por investigadores e investigadoras se acentúa en el Instituto de Matemáticas (PUEG-UNAM, 2010). La gran mayoría de las investigadoras (87.5%) ha obtenido tan sólo una promoción y 12.5% de ellas obtuvo tres. El caso de los hombres del Instituto es muy distinto: 51.8% ha obtenido entre dos y cuatro promociones y 48.1% sólo una.

Como se mencionó anteriormente, las diferencias encontradas entre investigadoras e investigadores –en los distintos componentes que intervienen en el avance de su trayectoria académica– son menores en el nombramiento general que cuando se analizan en un área disciplinaria específica como es el caso de Matemáticas. Esto está vinculado a que en ciertos campos del conocimiento las mujeres están menos presentes, por lo que los análisis desagregados por disciplina permiten observar en qué áreas científicas el *techo de cristal* es más rígido para las mujeres.

Otro aspecto importante a ser considerado en la carrera académica es el análisis de la obtención de estímulos y reconocimientos. En el caso del Programa de Primas al

Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), cuentan con él la mayoría de las investigadoras (92.8%) y de los investigadores (91.3%). Incluso, la mayor proporción de hombres y mujeres se ubica en el nivel C del PRIDE: 41.5% y 45.3% respectivamente. La diferencia se presenta en el nivel más alto de este programa: el PRIDE D. Éste se otorga a quienes cuentan con un trabajo académico excepcional y para su obtención es necesario recorrer un camino más largo en el que participan más cuerpos colegiados.⁵² Como sucede con otros componentes de la trayectoria académica, cuando se analizan los niveles más privilegiados la presencia de las mujeres disminuye. En el PRIDE D las mujeres tienen una participación de 23.2% frente a 31.2% de los hombres, considerado en números absolutos la diferencia es un tanto estridente: tienen PRIDE D 198 investigadoras y 502 investigadores (gráfica 7). Es necesario hacer notar que el PRIDE es una compensación económica muy importante para el salario académico y el nivel D significa un ingreso adicional de 105% del sueldo mensual.

Gráfica 7. Niveles de PRIDE en académicas y académicos con nombramiento de investigador, 2009



Fuente: elaboración del PUEG con base en la nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal y Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM.

⁵² La comisión evaluadora de cada entidad académica de la UNAM define si la o el académico postulante es acreedor al PRIDE y qué nivel (A, B o C) le corresponde. Esta decisión es ratificada o no por los Consejos Técnicos de cada subsistema de la investigación (Consejo Técnico de Humanidades y Consejo Técnico de la Investigación Científica). En el caso del PRIDE D, intervienen, adicionalmente, los Consejos Académicos de Área, que son cuerpos colegiados pertenecientes a la administración central de la UNAM

Para la población de investigadores/as también juega un papel fundamental la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Este es un programa nacional que reconoce la calidad del trabajo de investigación a través de diferentes niveles y también representa un complemento importante a los ingresos del personal académico. A nivel nacional hay 19,655 integrantes del SNI y la participación de las mujeres no llega a 35%.⁵³ En relación al nivel III, la proporción de mujeres disminuye a 20%.⁵⁴

En el caso de la UNAM, de un total de 2,462⁵⁵ personas con nombramiento de investigador, 522 (21.2%) de ellas no tienen SNI. Del grupo de las investigadoras 74.2% de ellas tienen SNI, en el caso de los investigadores 81.2% de ellos cuenta con este reconocimiento (gráfica 8). El primer punto a resaltar es que la proporción de inestigadoras sin SNI es mayor.

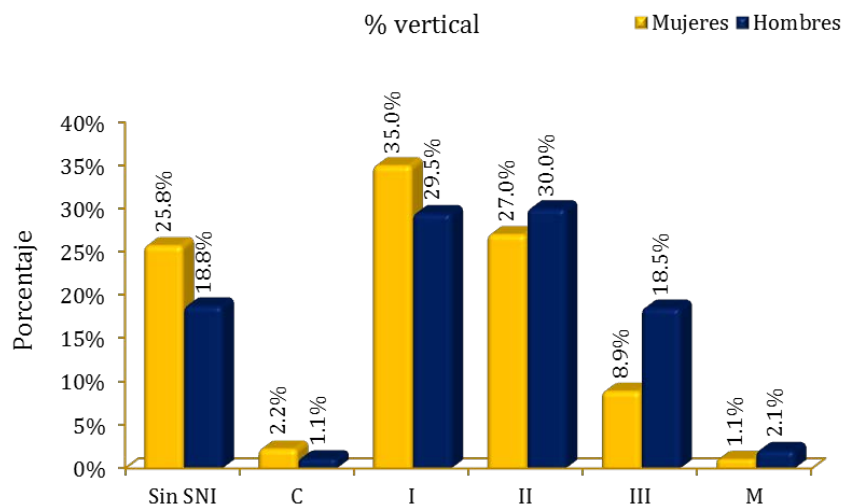
Respecto a la distribución de investigadoras en las distintas categorías, resalta que el nivel en el que más se concentran es el I: 35% de ellas se ubican allí. La mayor participación de los hombres es en el nivel II: 30%. Sin embargo, la distribución de hombres y mujeres en los niveles I y II no son muy diferentes. En donde la diferencia se acentúa nuevamente es en el nivel más alto, en el SNI III se concentran 18.5% de investigadores, en cambio la concentración de investigadoras es de 8.90%. Y aún hay un nivel extraordinario, el M (SNI emérito), en el que la proporción de hombres casi duplica la de mujeres: 2.1% y 1.1% respectivamente (gráfica 8).

⁵³ Según los datos presentados por el Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, en 2013 las mujeres tienen una participación horizontal de 34.15% http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/acertadistico/conacyt/sistema_nacional_de_investigadores.pdf (consultado el 3 de abril de 2013)

⁵⁴ Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, Consulta para proponer investigadores elegibles a renovar las Comisiones Dictaminadoras del Sistema Nacional de Investigadores, 2013. Resultados, 4 de marzo, 2013, Ciudad de México. http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/sni2013/resultados_consulta_general.pdf (consultado el 3 de abril de 2013).

⁵⁵ Nota: en este total, a diferencia de los cuadros 1 y 2, se incluyen investigadores e investigadoras eméritas, así como un investigador extraordinario que cuentan con SNI.

Gráfica 8. Niveles de SNI de investigadoras e investigadores de la UNAM, 2009



Fuente: elaboración del PUEG con base en la nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

Todas las diferencias mencionadas hasta el momento, no pueden más que desembocar en diferencias en el promedio de ingresos económicos anuales⁵⁶ que tienen mujeres y hombres. En el cuadro 6 se puede apreciar que las investigadoras perciben 91.5% del ingreso promedio anual de los investigadores. Exceptuando el rubro de *Otros*, que incluye el nombramiento Emérito –que como ya se ha mencionado es el de mayor segregación de las mujeres–, el de Investigador es el que presenta la brecha más grande de ingresos entre mujeres y hombres.

**Cuadro 6. Ingreso promedio anual por sexo y figura académica, 2009
(no incluye personal académico en puestos de funcionario)**

	Mujeres	Hombres	Ingreso femenino/ ingreso masculino (%)
Investigador	\$ 665,580.00	\$ 727,732.00	91.5
Profesor de Carrera	\$ 689,887.00	\$ 679,231.00	101.6
Profesor de Asignatura	\$ 102,196.00	\$ 92,013.00	111.1
Técnico Académico	\$ 392,143.00	\$ 397,110.00	98.7
Ayudante	\$ 47,250.00	\$ 48,040.00	98.4
Otros*	\$ 511,651.00	\$ 735,112.00	69.6

* Incluye Eméritos y Honorarios Académicos.

Fuente: Nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

⁵⁶ El cálculo del ingreso anual se realiza a partir de la suma de los ingresos que obtuvo el personal académico en el año 2009, es decir, es la suma del sueldo nominal y todo tipo de prestaciones, como son aguinaldo, prima vacacional, días de ajuste, vales, compensación por guardería, estímulos, participación en programas de fortalecimiento académico, antigüedad, etc.

Las diferencias en el ingreso promedio anual entre hombres y mujeres no están vinculadas a diferencias en los salarios tabulares, pues en lo formal las desigualdades salariales entre hombres y mujeres han sido superadas hace tiempo. Lo que impacta las percepciones de uno y otro sexo está directamente vinculado con los avances en la carrera académica, esto es, la categoría y nivel alcanzados dentro del nombramiento de investigador, el nivel alcanzado en los estímulos –particularmente en el PRIDE y el SNI–, así como otras compensaciones integradas a los salarios: antigüedad, participación en programas de fortalecimiento académico, etc.

Si este mismo análisis se focaliza en un grupo particular de investigadores(as), como es el caso de un Instituto de la Investigación Científica, donde el avance de las investigadoras presenta mayores obstáculos, las diferencias salariales se acentúan. Las investigadoras reciben un promedio de 606 mil 836 pesos, mientras que el promedio de ingreso de los investigadores es de 727 mil 836 pesos. Esto le representa a las investigadoras percibir un ingreso anual promedio 16.6% menor que el de sus colegas varones (cuadro 7).

Cuadro 7. Ingreso promedio anual por sexo, investigadoras e investigadores del IMATE, 2009 (no incluye personal académico en puestos de funcionario)

	Mujeres	Hombres	Ingreso femenino/ ingreso masculino (%)
Técnico Académico	\$ 471,020.63	\$ 453,437.74	103.9
Investigador	\$ 606,836.93	\$ 727,836.65	83.4
Emérito		\$ 1,706,882.08	0.0
Total	\$ 571,095.80	\$ 709,204.84	80.5

Fuente: PUEG-UNAM, 2010

Otro dato ilustrativo en relación con las formas no visibles de discriminación en los niveles de ingreso entre hombres y mujeres, está relacionado con las compensaciones salariales que recibe el personal que, además de su nombramiento académico, tiene una responsabilidad administrativa (cuadro 8).

**Cuadro 8. Ingreso promedio anual por sexo y figura académica, 2009
(Incluye personal académico en puestos de funcionario)**

	Mujeres	Hombres	Ingreso femenino/ ingreso masculino (%)
Investigador	\$ 708,118.00	\$ 788,985.00	89.8
Profesor de Carrera	\$ 713,927.00	\$ 710,541.00	100.5
Profesor de Asignatura	\$ 118,059.00	\$ 109,573.00	107.7
Técnico Académico	\$ 410,262.00	\$ 425,779.00	96.4
Ayudante	\$ 48,794.00	\$ 49,878.00	97.8
Otros*	\$ 563,856.00	\$ 769,398.00	73.3

*Incluye Eméritos y Honorarios Académicos.

Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

Las nuevas contrataciones también son un tema relevante para analizar, ya que ese es uno de los puntos de partida para generar un mayor equilibrio –o mantener el desequilibrio– en la cantidad de investigadoras e investigadores que hay en la UNAM y abrir la posibilidad de una distribución más equitativa en los distintos niveles del nombramiento.

Las contrataciones que se han realizado en la UNAM en este nombramiento dentro del periodo 2005 – 2009 (cuadro 9), muestran que la incorporación de personal académico mantiene el desequilibrio existente: 61.5% hombres y 38.5% mujeres. La perpetuación de proporciones tan disímiles entre investigadoras e investigadores desde el ingreso sostiene y refuerza las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito académico y en particular en el de la investigación.

Las nuevas contrataciones de investigadoras e investigadores se concentran, en ambos casos, en la categoría de Asociado, nivel C (63.7% de hombres y 82.4% de mujeres). Las contrataciones en la categoría de Titular están claramente diferenciadas, 34% de los hombres ingresan directamente en esa categoría, mientras que en el caso de las mujeres sólo un 15.7%. En esta diferencia, de la misma manera que la mencionada anteriormente, es importante remarcar que las formas de contratación también preservan la segregación por categoría y nivel. A pesar de que son muy pocas personas, a medida que aumenta el nivel en la categoría Titular también aumenta la distancia en la proporción de hombres y mujeres contratadas. La

diferencia en Titular A es: 3 investigadores por una investigadora, en Titular B 4.5 por una y en Titular C ingresó un hombre y ninguna mujer. Esto se señala, a pesar de no ser representativo, porque tiene la misma lógica que el nombramiento de Emérito mencionado anteriormente: los niveles más altos, los reconocimientos, los casos excepcionales no son adjudicados a las mujeres (cuadro 9).

Cuadro 9. Ingreso a la UNAM en el nombramiento de Investigador, por categoría, nivel y sexo, 2005-2009

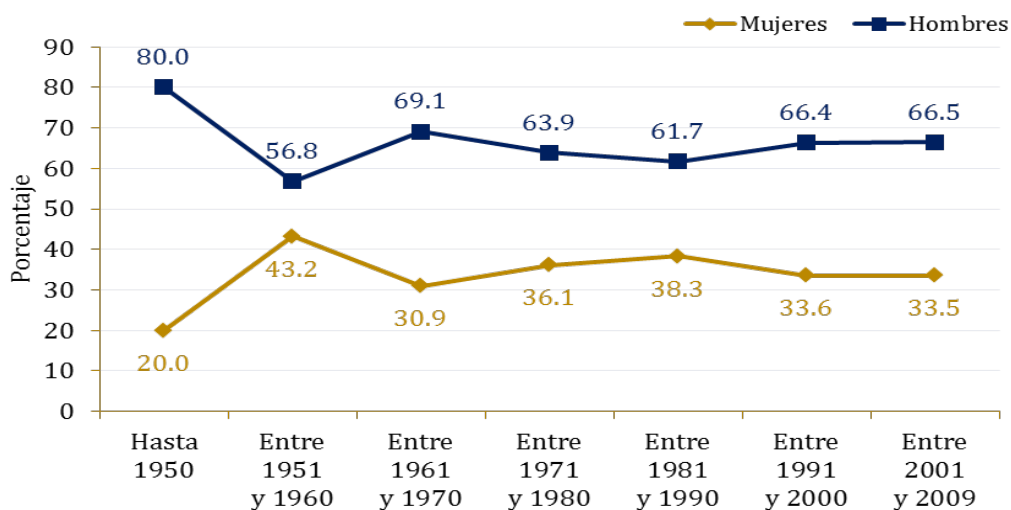
		Mujeres	Hombres	Total
Asociado A TC	absolutos	0	1	1
	% horizontal	0.0%	100.0%	100.0%
	% vertical	0.0%	1.1%	0.7%
Asociado B TC	absolutos	1	1	2
	% horizontal	50.0%	50.0%	100.0%
	% vertical	1.8%	1.1%	1.4%
Asociado C TC	absolutos	47	58	105
	% horizontal	44.8%	55.2%	100.0%
	% vertical	82.5%	63.7%	70.9%
Titular A TC	absolutos	7	21	28
	% horizontal	25.0%	75.0%	100.0%
	% vertical	12.3%	23.1%	18.9%
Titular B TC	absolutos	2	9	11
	% horizontal	18.2%	81.8%	100.0%
	% vertical	3.5%	9.9%	7.4%
Titular C TC	absolutos	0	1	1
	% horizontal	0.0%	100.0%	100.0%
	% vertical	0.0%	1.1%	0.7%
Total	absolutos	57	91	148
	% horizontal	38.5%	61.5%	100.0%
	% vertical	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM.

Al realizar un análisis por periodo de ingreso en el nombramiento de Investigador se observa una tendencia contraria a lo esperado. La proporción de investigadoras contratadas fue ascendente durante las décadas del 60, 70 y 80, sin embargo en la década del 90 y la primera del siglo XXI fue en descenso (gráfica 8). Esto llama la atención por distintas razones. Una de ellas es la importancia que ha cobrado el tema de la equidad de género a partir de los 90 a nivel internacional y el compromiso

adquirido por las naciones que ratificaron acuerdos para buscar nuevos equilibrios en la participación de mujeres y hombres dentro de sus instituciones. Otra razón por la que este descenso es llamativo es que el argumento de que las mujeres aún están rezagadas en sus niveles de formación académica –que justificaba su baja presencia en estas contrataciones– ya no se sostiene al observar el nivel de doctorado obtenido por un gran porcentaje de mujeres investigadoras. En la encuesta (PUEG-UNAM, 2011b) 87.65% de las investigadoras tienen doctorado, ante un 93.23% de los hombres.⁵⁷ Además, hay un claro incremento de mujeres jóvenes en los estudios de posgrado, que ya supera 50% a nivel global y alcanza 48.3% en el doctorado,⁵⁸ por lo que la falta de formación académica de las mujeres ya no es un argumento. Tampoco es un argumento –por cierto utilizado muy frecuentemente– el famoso rezago histórico que el tiempo iría subsanando, ya que si así fuera la proporción de investigadoras no se presentaría decreciente.

Gráfica 9. Participación relativa de hombres y mujeres con nombramiento de Investigador según periodo de ingreso, 2009



Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2009, Dirección General de Personal, UNAM

⁵⁷ El grado académico es un dato que no se encuentra actualizado en la base de datos de la Dirección General de Personal

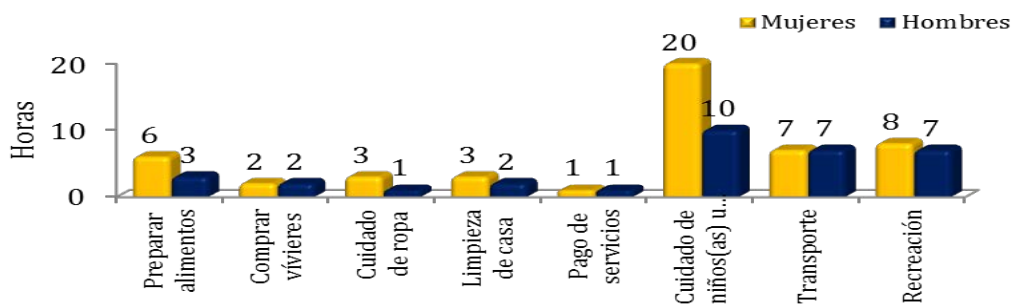
⁵⁸ Fuente: elaboración del PUEG con base en historiales académicos al semestre 2009-2 de la Dirección General de Administración Escolar.

El trabajo académico y la familia

Como se comentó en el capítulo anterior (capítulo 2), el ámbito familiar-doméstico podría considerarse ajeno a las problemáticas de género que enfrentan las mujeres en la educación superior. Sin embargo, diversos estudios⁵⁹ realizados en distintas universidades del mundo han mostrado que las tareas domésticas y las actividades de cuidado tienen una interferencia muy importante en el avance de la trayectoria académica de las mujeres. La información que se presenta en este apartado, obtenida de estudios realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México, corrobora el impacto que “el mundo privado” sigue teniendo en el trabajo académico de las mujeres.

El ámbito familiar-doméstico tiene una serie de caras –como un prisma– desde las cuales se pueden analizar los efectos que producen en el desarrollo profesional de las mujeres. Para conocer de manera directa esta información sobre el personal académico de la UNAM, se realizaron una serie de preguntas en la encuesta (PUEG-UNAM, 2011b) que permitieron obtener información relacionada al ámbito familiar de las y los investigadores. Una de estas preguntas se diseñó para conocer la cantidad de tiempo –en horas semanales–⁶⁰ que destinan hombres y mujeres para resolver las necesidades familiares y domésticas (gráfica 10).

Gráfica 10. Horas que dedican a la semana a cada actividad las y los investigadores



Fuente: PUEG-UNAM, 2011b

⁵⁹ Algunas de estas investigaciones ya fueron retomadas en el Capítulo 2: Género y Educación Superior

⁶⁰ La pregunta se diseñó de tal manera que la respuesta se refiriera a la semana anterior a responder la encuesta: *La semana pasada, ¿cuántas horas dedicó usted a...?* y se desplegaron una serie de actividades.

Hay dos temas que salen a la luz: las investigadoras dedican el doble de tiempo que los investigadores al cuidado de personas y el doble de tiempo a tareas domésticas como la preparación de alimentos, cuidado de la ropa y labores de limpieza. Los datos muestran con mucha claridad que las mujeres, aunque sean científicas de alto nivel, siguen siendo las principales responsables de atender las necesidades familiares y el funcionamiento del hogar. Esto representa una carga adicional para su trabajo académico y, sin duda, constituye uno de los factores que influyen para que la carrera científica de las mujeres tenga pausas y retrasos y se torne, por lo menos, más lenta que la de sus colegas varones. Evidentemente las cargas de trabajo doméstico y de cuidados de las investigadoras podrán aminorarse en los casos en que el nivel socioeconómico les permita contar con una serie de servicios que les ayuden a resolver una buena parte de estas tareas. Sin duda, el cruce entre género y clase evidencia las diferencias que existen entre las propias mujeres.

La configuración familiar, esto es, si tienen pareja, hijos, hijas, si viven con adultos mayores, etc., es otro de los elementos que aporta información adicional para la comprensión de lo que significa el ámbito familiar-doméstico en el trabajo profesional de las investigadoras. En la encuesta realizada en Ciudad Universitaria (PUEG-UNAM, 2011b) se realizaron una serie de preguntas en torno a esta dimensión de la vida del personal académico: estado civil,⁶¹ con quién vive actualmente, si tiene hijos e hijas y sus fechas de nacimiento, entre otras.

La información obtenida es elocuente. Dentro del grupo de las investigadoras 39.5% de ellas no tiene pareja,⁶² mientras que los hombres en esta situación son 21.8% (PUEG-UNAM, 2011b, 3.a Estado civil). El porcentaje de investigadoras que declara vivir sola también es mucho mayor que el de investigadores: 27.2% de mujeres y 17.3% de hombres. También son más las investigadoras que reportan vivir con sus hijos (11.1%), que sus colegas hombres (3.0%). Del otro lado de la moneda, son

⁶¹ En la base de datos de la Dirección General de Personal, nómina académica, quincena 16 de 2009, esta es una de las variables que no se encuentra actualizada, por eso se retoman los datos obtenidos en la encuesta (PUEG-UNAM, 2011b).

⁶² Solteras, divorciadas o separadas.

muchos más los investigadores que viven con su cónyuge y con sus hijos (46.6%) que las mujeres (23.5%) (2011b, 4.a ¿Con quién vive actualmente?).

Adicionalmente, son más los hombres que tienen hijos. El porcentaje dentro del grupo de investigadores con hijos es de 80.5%, frente a 69.1% del grupo de investigadoras (PUEG-UNAM, 2011b, 5.b Tiene hijos/hijas, sin importar si vive con ellos o no). Además, los hombres tienen mayor cantidad de hijos. De 3 hijos y/o hijas en adelante hay una participación de 28.9% de hombres y 14.3% de mujeres (2011b, 5.c Número de hijos de los encuestados, sin importar si vive con ellos o no).

En el caso del personal con nombramiento de Investigador en el IMATE, estas cifras tienden a agudizarse: es mayor el porcentaje de investigadoras sin hijos y/o hijas: 35% de ellas ante 23.2% de los investigadores. Además, se pudo observar la edad de las mujeres que no tenían hijas o hijos al momento de la encuesta (7 de un total de 20): 1 de 29 años; 2 de 36; 1 de 37; 1 de 38; 1 de 48; y 1 de 49 años (PUEG-UNAM, 2010, p. 28, Gráfica 4 y Cuadro A.11, Encuesta Personal Académico).

Como dato de contraste, los resultados obtenidos en la población administrativa de la UNAM (personal de base), las mujeres con hijos y/o hijas son 81.4%, mientras que los hombres 73.4% (PUEG-UNAM, 2011c, 5.b Tiene hijos/hijas, sin importar si vive con ellos o no). Como se puede observar la relación es inversa a la encontrada en la población de investigadoras/es.

Es llamativo que la proporción de investigadoras sin hijos sea mayor a la de investigadores. La ausencia de hijos o hijas en 30.9% de una muestra representativa de investigadoras en Ciudad Universitaria y 35% de la población académica femenina del Instituto de Matemáticas en edad reproductiva o pasada ya esta edad, remite necesariamente a considerar la posibilidad de que las mujeres científicas, a veces, deben optar entre la trayectoria laboral y la maternidad, ya que ésta última es, sin duda, un fuerte obstáculo en la carrera académica de las mujeres.

Sin embargo, el dilema no debería estar entre ser madre o ser científica – evidentemente los hombres no se enfrentan a ese dilema–, porque no es el proceso de

gestación en sí mismo el que produce efectos negativos en el avance de la carrera académica de las investigadoras, sino las tareas de cuidado posteriores al nacimiento. En este punto específico, el dilema está en que no se ha podido desarrollar una cultura de corresponsabilidad en el ámbito familiar-doméstico y de nuevas paternidades, que trastoque la tradicional división sexual del trabajo y propicie una participación equitativa de hombres y mujeres en las tareas domésticas y de cuidado, permitiendo que ambos sexos puedan destinar también tiempos equivalentes a las actividades profesionales.

Un dato muy elocuente, que nos muestra lo que significa para las científicas ser madres y/o cuidar a otras personas – ya que también es común que esta responsabilidad recaiga principalmente en las mujeres– es que las investigadoras de la UNAM realizan 65 jornadas anuales de trabajo extra en el cuidado de niños/as u otras personas, lo que equivale a 2.2 meses al año (Buquet et al., 2013, p. 294).

Estas condiciones familiares arrojan un primer acercamiento a lo que significa para las mujeres investigadoras estar casadas y/o tener hijos: una dificultad adicional al desarrollo de sus actividades de investigación. Para los hombres, en cambio, estar casados es una condición idónea para el desarrollo de sus actividades académicas, ya que tienen a una mujer que soluciona sus necesidades privadas y las de sus hijos.

Todo lo anterior muestra que la división sexual del trabajo sigue preservándose rígidamente en uno de sus lados: las responsabilidades del ámbito familiar continúan estando principalmente a cargo de las mujeres, aunque estén incorporadas al trabajo remunerado. Y esto sigue siendo así porque el otro lado no se ha movido: los hombres no se incorporan de manera responsable y plena a resolver las múltiples actividades que requiere tener una familia.

El ámbito familiar, aparentemente ajeno al laboral, traslada sus efectos de manera directa a las instituciones, generando condiciones de desigualdad en las oportunidades que tienen las mujeres y los hombres en su desarrollo profesional.

Ambiente institucional

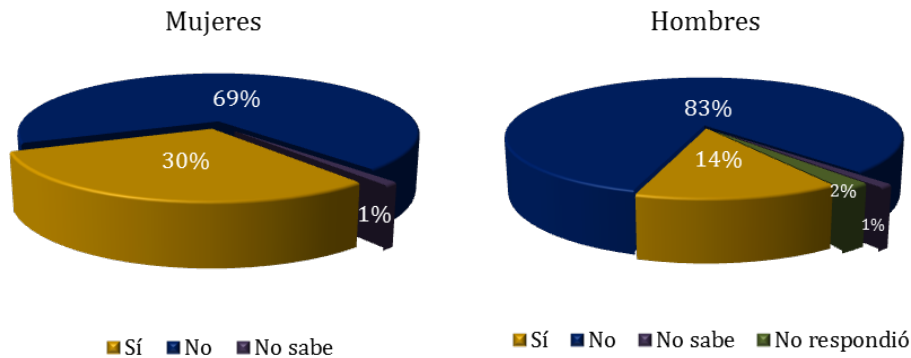
Los ambientes que se producen dentro de las instituciones afectan de manera positiva o negativa a los integrantes de su comunidad, pudiendo favorecer o dificultar el desarrollo de sus actividades.

Como se expuso en el Capítulo II, diversas investigaciones realizadas en universidades estadounidenses han puesto en evidencia que hay prácticas cotidianas dentro de las instituciones, que cada una por separada podría ser considerada insignificante, pero que acumuladas en el día a día se traducen en ambientes adversos para quienes las viven –generalmente mujeres– y llegan a impactar el desempeño profesional de las personas inmersas en esta dinámica.

Investigaciones realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México (Buquet et al., 2013; PUEG-UNAM, 2007, 2010) han abordado el tema del ambiente institucional para obtener información directa sobre las condiciones del clima en el que mujeres y hombres desarrollan sus actividades universitarias. En particular la encuesta aplicada en Ciudad Universitaria al personal académico (PUEG-UNAM, 2011b, 2011d, 2011e, 2011f), incluyó una serie de preguntas que buscaron medir la percepción de trato desigual, la presencia de comentarios sexistas, la existencia de actos de hostigamiento y la opinión sobre si consideran necesario impulsar políticas de igualdad.

Los resultados en la población de investigadores/as son realmente significativos en algunos aspectos (gráfica 11). Un grupo importante de investigadoras (29.6%) considera que sí existe trato desigual y es notoria la diferencia con respecto a la opinión de sus colegas hombres (14.3%) (PUEG-UNAM, 2011b, 30.a). También las investigadoras perciben en mayor medida recursos institucionales insuficientes, haber sido excluidas de alguna actividad o de algún órgano de gobierno (PUEG-UNAM, 2011b, 31.a y 32.a).

Gráfica 11. ¿Considera que existe trato desigual entre hombres y mujeres en esta dependencia?



Fuente: PUEG-UNAM, 2011b

Al abordar la percepción sobre la justicia o injusticia en los procesos de evaluación académica, tanto hombres (28%) como mujeres (23.8%) declaran haber sido evaluados injustamente. En este caso son más los investigadores quienes tienen esta percepción de injusticia en las evaluaciones (PUEG-UNAM, 2011b, 33.a), En este sentido, es importante no pasar por alto un tema controvertido que ha sido abordado por especialistas en el campo de la educación superior, planteado en el capítulo II, y que se refiere a las fallas del sistema de evaluación por pares en su pretendida objetividad.

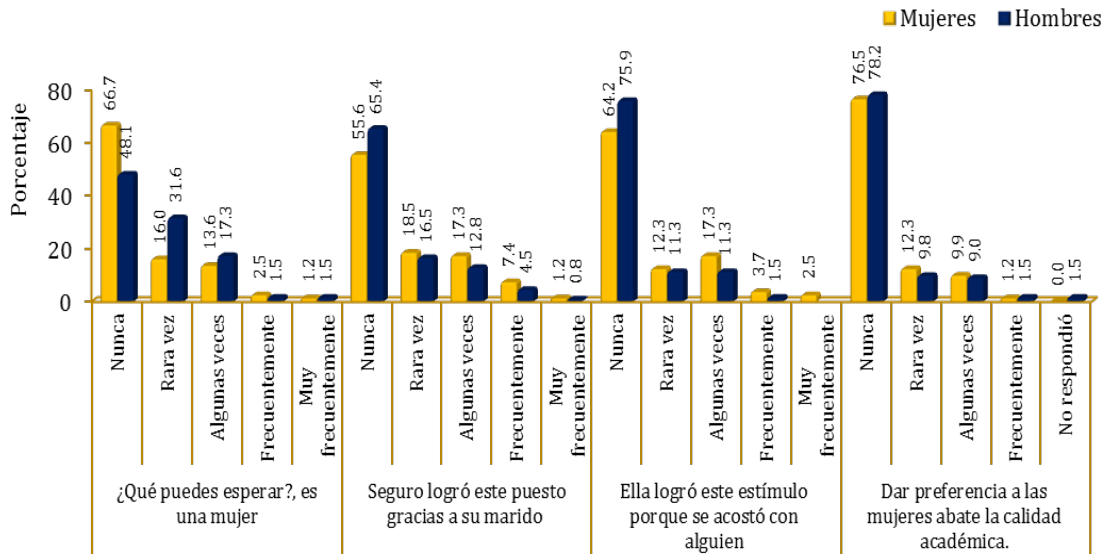
Otra forma de valorar el ambiente en la institución fue a través de preguntas que denotan formas de discriminación a través del lenguaje, de los dichos, de comentarios, de frases comunes que circulan por los espacios institucionales y que, al estar naturalizadas, no son visibles ni consideradas como agresiones hacia la imagen y la capacidad de las mujeres científicas (gráfica 12). Una de estas frases, abordada a través de la encuesta, fue: *¿qué puedes esperar? Es una mujer*. Los resultados muestran que un comentario de este tipo no es ajeno al ambiente científico. Cerca del 30% de las investigadoras reportan escucharlo *rara vez y algunas veces* y 3.7% de ellas plantea que esto se escucha *frecuentemente y muy frecuentemente*. Los investigadores reportan escucharlo en mayor proporción, probablemente porque sea más común que este comentario se haga entre varones. Cerca de la mitad de ellos (48.9%) lo escuchan *rara vez y algunas veces* y 3.0% *frecuentemente y muy frecuentemente* (PUEG-UNAM, 2011b, 35.a)

Otro comentario de carácter sexista que también tiene una presencia importante en los ambientes institucionales en los que circulan las y los investigadores, es el que se refiere a que las mujeres que logran buenas posiciones, seguramente fueron ayudadas por sus maridos. En este caso los porcentajes de mujeres que declaran la existencia de este comentario son: 35.8% *rara vez y algunas veces*, y *frecuentemente y muy frecuentemente* 8.6% de las investigadoras (gráfica 12). Por su lado, los hombres reportan la presencia de este comentario de la siguiente manera: 29.3% *rara vez y algunas veces*, 5.3% de ellos *frecuentemente y muy frecuentemente* (PUEG-UNAM, 2011b, 35.a).

En una frase similar a la anterior, que refiere a que las mujeres necesitan la ayuda de un hombre para conseguir avanzar en su trayectoria profesional y que, además, utilizan como medio para conseguirlo la sexualidad, los porcentajes de investigadoras e investigadores que declaran su existencia son muy similares a los comentarios sexistas anteriores. La frase a la que respondieron fue: *Ella logró este estímulo porque se acostó con alguien*, a lo que casi 30% (29.6%) de las investigadoras reportan su existencia *rara vez y algunas veces*, y 6.2% de ellas *frecuentemente o muy frecuentemente* (gráfica 12). El porcentaje de hombres que declara escuchar estos comentarios, en los dos niveles mencionados anteriormente, asciende a 22.6% y 1.5% (PUEG-UNAM, 2011b, 35.a).

Por último, una concepción que se encuentra presente en los espacios institucionales es considerar que dar preferencia a las mujeres abate la calidad académica (gráfica 12). Tanto hombres como mujeres han escuchado esto, los porcentajes distribuidos entre *rara vez y algunas veces*, superan 20% (22.2%) en las investigadoras y 18 en los investigadores (18.8%) (PUEG-UNAM, 2011b, 35.a).

Gráfica 12. Durante los últimos tres años, ¿con qué frecuencia se puede llegar a escuchar este tipo de comentarios en esta dependencia?



Fuente: PUEG-UNAM, 2011b

Todo lo expuesto anteriormente, en relación a la existencia de comentarios sexistas, muestra la permanencia de un imaginario, incluso en un espacio institucional como es la universidad, apegado a las concepciones tradicionales sobre las mujeres en cuanto a su menor valor como sujetos productores de conocimiento, a su menor capacidad para realizar aportaciones y a su falta de autonomía para conseguir un desarrollo profesional exitoso.

Otro aspecto muy importante a considerar en un ambiente de trabajo es si existen o no actos de hostigamiento que perjudican, principalmente, a las mujeres. Los resultados de la encuesta (PUEG-UNAM, 2011b) también arrojan información que debe ser considerada como un elemento perturbador para la tranquilidad en la que hombres y mujeres conviven en el espacio laboral y el efecto que causa sobre su trabajo académico. Las investigadoras reportan en mayor medida que los investigadores la existencia de una serie de actos no deseados: presencia de imágenes de naturaleza sexual (11.1%), piropos no deseados (7.4%), miradas morbosas (17.3%), bromas, comentarios o preguntas incómodas relacionadas a su vida sexual o amorosa (9.9%), llamadas y mensajes de naturaleza sexual (11.1%) y roces y contacto

físico no deseado (2.5%). Éste último acto está considerado como grave dentro de la escala⁶³ de preguntas realizadas. Sólo hay dos actos de hostigamiento en los que los investigadores reportan una frecuencia similar a la de las mujeres: bromas, comentarios o preguntas incómodas relacionadas a su vida sexual o amorosa (8.3%) y llamadas y mensajes de naturaleza sexual (10.5%). En roces y contacto físico no deseado, ningún investigador lo reporta y, en cambio, reportan un acto que no reportan las investigadoras: presiones para aceptar invitaciones no deseadas (3%) (PUEG-UNAM, 2011b, 36.a). Un tema relevante en la presencia de este fenómeno, que incomoda y desagrada a quienes lo padecen, es “la identificación del sexo de la figura hostigadora: aunque también las mujeres participan como agresoras, en todos los sectores hay más hombres que hostigan tanto a la población varonil como a la femenil” (Buquet et al., 2013, p. 304).

Este capítulo nos ha permitido observar dos dimensiones diferentes de un grupo específico de la población académica: las y los investigadores de la UNAM. La primera, expone en cifras los distintos espacios y niveles en los que se distribuyen las mujeres y los hombres con este nombramiento. Resalta, en primer lugar, que la participación horizontal de las mujeres en la figura académica de Investigador es menor a su participación en otros nombramientos. De allí se desprenden múltiples segregaciones: las investigadoras tienen menor participación en la categoría de Titular, en el nivel C, en el PRIDE D, en el SNI III y en el nombramiento Emérito, o sea, en todos los espacios más privilegiados de la vida académica. Además, esto redundante en que el ingreso promedio anual de las investigadoras es menor al de sus colegas hombres, lo que abre otro circuito de desigualdad: la económica.

Dentro de esta misma dimensión, es importante comparar los resultados de la Encuesta de la UNAM con los de la encuesta del IMATE, que nos habla de que la segregación disciplinaria aumenta las dificultades de las investigadoras. Todavía es más difícil para una mujer ascender en matemáticas que en ciencias sociales y

⁶³ La pregunta sobre hostigamiento incluida en el cuestionario de la encuesta contiene 12 actos – puestos en orden de gravedad de menor a mayor –, divididos en tres grupos: los cuatro primeros son de gravedad menor, los siguientes cuatro de gravedad media y los últimos cuatro de alta gravedad.

humanidades. Este fenómeno plantea la necesidad de profundizar en los estudios que se hacen con perspectiva de género, ya que cuando se realizan de manera superficial no logran sacar a la luz condiciones de desigualdad propias de ciertos espacios o niveles que oponen mayor resistencia a perder su preponderancia masculina.

La segunda dimensión exploró –a través de datos, opiniones y percepciones otorgadas por las y los investigadores de Ciudad Universitaria– el impacto de las responsabilidades familiares y la percepción sobre el ambiente institucional. En ambos casos las mujeres siguen padeciendo, en mayor medida que los hombres, la doble jornada y la presencia de un clima hostil provocado por la cultura masculina.

El siguiente capítulo (IV) profundiza, con un estudio de carácter puramente cualitativo, el posible vínculo entre las tendencias de segregación de las investigadoras y las problemáticas de género que se instalan desde la cultura y la estructura social.

Capítulo IV. Investigadoras en las ciencias “duras”: vida institucional, familiar y personal

En el capítulo anterior se expuso a profundidad los sitios que ocupan de manera diferenciada las y los investigadores de la UNAM. Para ello se utilizaron distintas fuentes de información provenientes de bases de datos institucionales que permitieron detallar a nivel cuantitativo la participación de uno y otro sexos en el nombramiento, en las categorías y niveles, en los niveles de estímulos (PRIDE y SNI) y su distribución en los dos subsistemas de investigación que hay en la UNAM: el de Humanidades y el de la Investigación Científica: en este último, las diferencias de participación entre mujeres y hombres se acentúan dependiendo del área disciplinaria, entre otras cosas que se pudieron identificar a través de los “datos duros”.

También se recurrió a la información proporcionada por otros estudios realizados en la UNAM, que han recolectado información de carácter tanto cuantitativo como cualitativo (Buquet et al., 2013; PUEG-UNAM, 2010). Estos resultados permitieron enlazar las cifras concretas con percepciones, opiniones y datos proporcionados por el personal dedicado a la investigación que trabaja en Ciudad Universitaria, el campus principal de la UNAM. Se trabajó principalmente con dos dimensiones: el ámbito familiar y su incidencia en el trabajo científico de las investigadoras y las distintas manifestaciones de la discriminación que afectan primordialmente a las mujeres dentro del ambiente institucional.

Este capítulo se centra en el análisis de las trayectorias de vida personal y académica de dos grupos de investigadoras de la UNAM que pertenecen al Subsistema de la Investigación Científica. Lo que distingue a las investigadoras de un grupo y otro es el avance que han logrado en los distintos componentes de la carrera académica: unas han llegado a la cima, a esos sitios privilegiados de la academia a los que normalmente acceden muy pocas mujeres. Las otras se ubican en el avance medio en el que está representada la mayor parte de las investigadoras de la UNAM.

Las dimensiones abordadas a lo largo de este capítulo son la carrera académica, el impacto de las responsabilidades familiares, el ambiente institucional y las identidades de género. Además, se realiza una comparación de estos componentes entre los dos grupos de investigadoras con el fin de identificar cuáles son los factores institucionales y personales que facilitaron u obstaculizaron el avance de su desarrollo profesional.

Antes de iniciar el recorrido por la vida institucional, familiar y personal de las investigadoras es importante señalar que el método de comparación entre grupos tiende a resaltar las diferencias por encima de las similitudes entre ambos grupos. Como la comparación no se da entre la totalidad de las trayectorias y casos individuales, destacan los rasgos de identidad de los segmentos estudiados. A su vez, la intención de hacer visibles las diferencias entre ambos grupos tiende a diluir las “zonas coincidentes”, esto es, las intersecciones en las que se comparten condiciones similares no son siempre consideradas en todas sus implicaciones analíticas.

El orden en el que se presentan las cuatro dimensiones de análisis, así como los temas que integran cada una de estas dimensiones, se definió en función de los puntos de convergencia que se encontraron entre las temáticas surgidas en las entrevistas y cada una de las dimensiones de análisis. Por ejemplo, el análisis de los procesos de evaluación académica bien podría estar ubicado en la dimensión de carrera académica, pero se optó por integrarlo en la dimensión de ambiente institucional al emerger como uno de los mecanismos institucionales –aparentemente neutral– que ejerce un fuerte efecto en las dificultades con las que se topan algunas académicas para obtener sus promociones.

En realidad, lo que aquí se plantea conforma un entramado complejo que puede ser entretejido desde diferentes lugares, ya que todos los temas se vinculan entre sí, por lo que se optó por realizar este “bordado fino” alrededor de cuatro grandes ejes desde los que se manifiestan componentes culturales, estructurales y subjetivos del ordenamiento de género.

Por último, es necesario destacar que una lectura atenta permitirá observar que a lo largo del texto se transita por dos perspectivas de reflexión. Una propiamente sociológica, que se construye a partir de las nociones asociadas a la condición de género y sus dispositivos, en una reflexión que integra rasgos colectivos del grupo y los subgrupos estudiados. La otra es de corte psicológico. Este segundo plano profundiza en los casos individuales en relación a ciertos rasgos de personalidad, actitudes y comportamientos, vinculados a la configuración de las identidades de género.

Delimitaciones metodológicas

El estudio que se presenta en este capítulo es de corte cualitativo, realizado a través de entrevistas a profundidad a dos grupos de investigadoras de la UNAM, orientadas a conocer los distintos componentes institucionales y personales que han influido en el avance de sus trayectorias académicas.

La naturaleza propia de este estudio no tiene un carácter representativo de las investigadoras de la UNAM; sin embargo, la selección se ha realizado sobre la base de algunas variables de control, para contar con cierta homogeneidad en edades y antigüedad, condiciones que determinan de manera importante las posibilidades de avance en los peldaños de la carrera académica.

El universo al que pertenecen las investigadoras de este estudio es el Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM. Esta definición se hizo porque las disciplinas que convergen en este subsistema son, en su mayoría, las denominadas ciencias duras o exactas, en las que las mujeres, tanto en México como en el mundo, tienen menos presencia. Estos son espacios del conocimiento considerados, tradicionalmente, masculinos, por lo que la presencia de científicas es menos común y su ingreso, permanencia y movilidad son más complicados. Todas las investigadoras entrevistadas tienen el grado de doctora.

El primer grupo está conformado por cuatro mujeres que han logrado situarse en el nivel más alto del nombramiento, del Programa de Primas al Desempeño del Personal

Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y del Sistema Nacional de Investigadores SNI. Ellas son investigadoras Titular C, PRIDE D y SNI III y en adelante se les denomina grupo DCIII.⁶⁴ En este grupo se busca identificar qué factores han posibilitado una carrera académica exitosa, sin dejar de observar los obstáculos que estas investigadoras han enfrentado en el avance de su trayectoria y lo que éstos han significado en la velocidad con la que pudieron avanzar a lo largo de su carrera.

Adicionalmente se realizó una entrevista con una profesora emérita de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, pero que no cumple con los parámetros definidos para el grupo DCIII, por lo que su entrevista no se integra al análisis.

El segundo grupo se compone de cinco académicas ubicadas en la *moda* estadística de las investigadoras de la UNAM, ellas son: investigadoras Titular A, PRIDE C y SNI I, en adelante denominado grupo CAI.⁶⁵ En este caso, se busca identificar qué factores han intervenido para que sus carreras académicas no hayan alcanzado, hasta el momento, los niveles más elevados dentro de las posibilidades que tienen estos nombramientos. Al mismo tiempo, es importante aclarar que no se parte del supuesto de que cualquier investigadora o investigador llegará necesariamente a los máximos niveles de su carrera, pero analizar las condiciones de quienes no lo han logrado puede arrojar elementos vinculados al género que interfieren de manera adicional a la consecución de los méritos propios.

La mediana de edad y antigüedad para las investigadoras de la UNAM Titular C, PRIDE D y SNI III –de donde se seleccionaron las integrantes del grupo DCIII– se ubica en 60 y 30 años respectivamente. Para las investigadoras Titular A, PRIDE C y SNI I–de donde se seleccionaron las integrantes del grupo CAI–, la mediana de edad se ubica en 48 años y la antigüedad en 13.⁶⁶

⁶⁴ Respetando el orden de los componentes que se mencionan, el grupo debería denominarse CDIII, sin embargo se invirtió el orden de la C (de Titular C) y la D (del PRIDE D) sólo por su fonética.

⁶⁵ Se hizo el mismo cambio en el nombre del grupo, en vez de ACI, por su fonética se le denomina CAI.

⁶⁶ Calculado con base en el Registro Único de Personal Académico (RUPA) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, quincena 18 de 2011.

Para la selección de las investigadoras DCIII, solo se requería que cumplieran con los niveles del nombramiento y estímulos establecidos para el grupo, más allá de su edad y su antigüedad. Por ejemplo, una de ellas tiene menor edad (45 años) y menor antigüedad (24 años) a la mediana de este grupo de investigadoras. Sin embargo, para la selección del grupo CAI el requisito no fue solamente que cumplieran con los niveles en el nombramiento y los estímulos de este grupo, también debían cumplir con cierta edad y antigüedad en la UNAM –aproximada a la mediana del grupo DCIII–, para garantizar que hubiera transcurrido tiempo suficiente para haber podido acceder a los niveles más altos de la academia, ya que muchas de estas investigadoras (las más jóvenes y con menor antigüedad) se encuentran en pleno proceso de avance en su trayectoria académica.

Las entrevistas a profundidad se diseñaron para detectar, a lo largo de sus trayectorias (académicas y de vida), los momentos y las condiciones que hicieron posible llegar al mayor nivel de la estructura jerárquica académica, en el caso del grupo DCIII y, las razones –vinculadas a la condición de género– de no encontrarse en el máximo peldaño académico en el caso del grupo CAI (se anexa la guía de entrevista).

En las entrevistas se recolectan datos que permiten ubicar a las académicas en cuanto a su situación universitaria y personal, tales como: edad, antigüedad, nombramiento completo, cantidad de hijos e hijas y sus fechas de nacimiento, estado civil (actual y condiciones anteriores), trayectoria académica (con qué nombramiento y con qué grado académico ingresó a la universidad, promociones y obtención de estímulos, incluyendo años en que se obtuvieron cada una de ellas), nivel de PRIDE y SNI en la actualidad, entre otros. Adicionalmente se indagó sobre la obtención de premios y reconocimientos, así como la participación en cuerpos colegiados y puestos de toma de decisiones. También se buscó recomponer las condiciones de vida personal en los distintos momentos de su carrera académica, tales como: nivel socioeconómico, estado civil, maternidad, etc., así como las motivaciones (personales y sociales) que las llevaron a la elección de carrera y el establecimiento de prioridades ante sus trayectorias académicas.

La información obtenida por medio de las entrevistas a profundidad se utilizó para establecer los momentos históricos de contratación, promoción y obtención de estímulos, su relación con el grado académico obtenido en cada uno de estos momentos y se vinculó con las condiciones de vida en el ámbito familiar –nacimiento y cuidado de los hijos (u otras personas a cargo), tiempos dedicados a tareas domésticas, ayuda familiar o contratada para la resolución de estas actividades, etc.

Asimismo, se analizó, a través de las percepciones de las investigadoras entrevistadas, la opinión que tienen sobre el ambiente institucional y los distintos procesos de evaluación por los que transitaron para conseguir promociones y estímulos.

Finalmente, se buscó establecer el posible impacto de las identidades de género sobre la elección de la carrera académica y los efectos que pudieron tener en sus trayectorias laborales, así como el establecimiento de prioridades ante las responsabilidades familiares y laborales, a partir de la configuración de las identidades femeninas y los mandatos sociales y subjetivos asociados a ellas.

Los análisis realizados, desde la información obtenida a través de las entrevistas a profundidad, sobre los tres ejes centrales de indagación de este proyecto, permiten elaborar una composición de la trayectoria de vida de las investigadoras y detectar qué factores relacionados a la tensión familia-trabajo, a la percepción sobre el ambiente institucional y los procesos de evaluación académica y a la constitución de las identidades de género, pueden estar vinculados a la permanencia de sesgos por sexo en las trayectorias académicas universitarias.

Procedimiento en el trabajo de campo:

1. Elaboración de la guía de entrevista (se anexa). Esta guía se elaboró con base en investigaciones previas realizadas en la UNAM sobre la población académica.
2. Elaboración de carta de cesión de derechos (se anexa). Todas las investigadoras firmaron esta carta, sin embargo algunas solicitaron anonimato. **Por esta razón se decidió ponerles un seudónimo a todas ellas.**

3. La selección de las investigadoras, tomando en consideración los criterios mencionados en el apartado anterior, se hizo a través del Registro Único del Personal Académico (RUPA), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, consultado en la quincena 18 de 2011.
4. Las investigadoras seleccionadas fueron (se anexa tabla):
 - a. Grupo DCIII:
 - i. Subsistema de la Investigación Científica
 1. **Sonia DCIII** – Instituto de Astronomía
 2. **Diana DCIII** – Instituto de Astronomía
 3. **Amelia DCIII** – Instituto de Geofísica
 4. **Celia DCIII** – Instituto de Física
 - b. Profesora emérita:
 1. Manuela Garín – Facultad de Ingeniería (esta entrevista no se incluyó en los análisis)
 - c. Grupo CAI:
 - i. Subsistema de la Investigación Científica
 1. **Moira CAI** – Instituto de Geografía
 2. **Estela CAI** – Centro de Ciencias de la Atmósfera
 3. **Luciana CAI** – Instituto de Investigación en Matemáticas Aplicadas y Sistemas
 4. **Matilde CAI** – Centro de Ciencias de la Atmósfera
 5. **Mónica CAI** – Instituto de Ingeniería
 5. Contacto con las investigadoras seleccionadas:
 - a. Se contacta a las investigadoras seleccionadas vía correo electrónico en el que se explica a grandes rasgos el objetivo de la investigación y los temas que serán abordados durante la entrevista, solicitando expresamente la posibilidad de grabarla con audio (se anexa carta). Cuando fue necesario se recurrió a llamadas telefónicas para concretar la cita.
 - i. La mayoría de las investigadoras del grupo DCIII fueron contactadas sin mayores problemas y rápidamente se concretaron las entrevistas.
 - ii. El contacto con las investigadoras del grupo CAI fue más difícil. En el primer contacto por correo electrónico no hubo respuesta, por lo que se procedió a modificar el contenido de la carta por la que se solicitaba la entrevista. La modificación consistió en no mencionar

las diferencias entre los dos grupos de investigadoras. De esta manera se les envió un segundo correo y en algunos casos se realizó adicionalmente contacto telefónico ante la falta de respuesta por correo.

6. Desarrollo de las entrevistas:

- a. En la primera parte de la entrevista se solicitan una serie de datos que son escritos en el formato de la guía de la entrevista.
- b. En la segunda parte de la entrevista la entrevistadora plantea una serie de temas sobre los cuales las entrevistadas hablan libremente.
- c. Al concluir la entrevista se solicita la firma de cesión de derechos, con la posibilidad de que sea incluyendo su nombre o de forma anónima.

7. Análisis de las entrevistas:

- a. Se escriben las primeras impresiones sobre la entrevista.
- b. Se realiza la transcripción.
- c. Se hace el análisis de la entrevista dividido en tres partes: ficha técnica, en la que se incluyen los datos más relevantes; línea de vida, en la que se trazan cronológicamente los acontecimientos más importantes del ámbito familiar y del laboral; ejes temáticos, en el que se analiza el contenido de la entrevista en relación a cuatro dimensiones: carrera académica, familia-trabajo, ambiente institucional e identidades de género.

Carrera académica

En este apartado se describen las diferencias encontradas en la carrera académica entre las investigadoras del grupo DCIII y las del grupo CAI. Los elementos primordiales de análisis son: el tiempo que tomaron en su formación académica (obtención de grados), la velocidad con la que avanzaron en su trayectoria (promociones), así como otros componentes del avance en su actividad científica.

Todas inician sus estudios de nivel superior a una edad temprana, entre los 17 y los 21 años. En el comienzo de la trayectoria académica⁶⁷ se encuentran algunas diferencias

⁶⁷ Considerada desde su primera contratación de tipo académico en la UNAM.

entre ellas, pero no entre los dos grupos: dos investigadoras DCIII empiezan su carrera a los 19 y 22 años y las otras dos a los 28 y los 30. Del grupo CAI solo una inicia muy joven, a los 19, y las demás entre los 25 y los 29 años de edad.

La primera diferencia que encontramos es en la cantidad de años que toman para concluir su formación académica (anexo 1.1). En el grupo DCIII este tiempo fluctúa entre 10 y 22 años, con dos casos llamativos por su velocidad: Celia DCIII (anexo 2.4) y Sonia DCIII (anexo 2.1) que toman 10 y 11 años respectivamente para obtener el grado de doctoras. La formación académica dentro del grupo CAI fluctúa entre 17 y 28 años.

Sin embargo, la diferencia más notoria entre ambos grupos es que la trayectoria académica (anexo 1.2) de las investigadoras CAI es mucho más larga que las del grupo DCIII. El tiempo que tomaron las CAI desde su ingreso a la UNAM hasta obtener la titularidad, nivel A, fluctúa entre 15 y 40 años. A este tiempo hay que agregarle que en el momento de realizar las entrevistas (todas en el año 2012) las investigadoras CAI, permanecían en Titular A desde hace por lo menos 5 años y en un caso 12, tiempo que se sigue acumulando si alguna de ellas pretende promoverse al siguiente nivel.

Las investigadoras DCIII lograron llegar a los máximos niveles en el nombramiento en un rango de entre 17 y 22 años y aunque todas están en el mismo nivel, sus trayectorias no fueron iguales.

Dos de ellas, Sonia DCIII (anexo 2.1) y Celia DCIII (anexo 2.4), alcanzaron la cima a una edad muy temprana, incluso para los hombres. En estos dos casos es importante detenernos para resaltar una característica que ambas cumplieron y que las diferencia de todas las demás: desarrollaron, sin interrupciones, toda su formación académica y lograron una posición estable en la academia antes de iniciar su vida reproductiva (es importante señalar que todas las investigadoras entrevistadas tienen hijos). Evidentemente, el momento de iniciar la vida reproductiva tiene implicaciones directas sobre el avance y la velocidad en que las académicas pueden avanzar en su carrera.

Estas dos investigadoras, además, han participado activamente en cuerpos colegiados y tienen una gran cantidad de reconocimientos a nivel nacional e internacional. Una de ellas (Sonia DCIII) ha tenido, además, una trayectoria importante en cargos de toma de decisiones.

La trayectoria más rápida del grupo CAI -15 años- es una cantidad de tiempo razonable para llegar a Titular A.⁶⁸ Sin embargo, esta investigadora (Matilde CAI) -que también es la que demora menos tiempo en su formación académica (17 años) -, no se ha vuelto a promover. Por lo que, desde su ingreso a la UNAM en 1989, hasta la fecha de la entrevista (30-3-2012) han pasado ya 23 años y le faltan dos promociones para llegar a titular C. A lo largo de 8 años esta investigadora no ha presentado sus papeles para ser evaluada y ascender en su carrera académica. Aparentemente no hay ningún evento en su *línea de vida* (anexo 2.8) que pueda explicar esta pausa en su avance, salvo el casamiento con su segunda pareja. Curiosamente, el mayor progreso lo realiza en una etapa de su vida en la que no tiene pareja, que va desde que se separó del papá de su hija -cuando apenas tenía dos años de edad- hasta un año antes de casarse con su segunda pareja. En este periodo, que dura nueve años, termina el doctorado, concursa por una plaza de investigadora (antes era profesora de asignatura), hace un posdoctorado en el exterior y se promueve a Titular A.

El otro extremo es de una investigadora, Moira CAI (anexo 2.5), que tardó 40 años para llegar a Titular A, aunque su formación académica la realiza en 20 años. Ingresa a trabajar a la UNAM en marzo de 1966 a dar clases en la preparatoria (no especifica con qué cargo). El primer nombramiento que menciona es de Ayudante de Investigador en 1970. Por lo menos pasan 36 años (40 si se toma en cuenta su ingreso en 1966) para obtener el nombramiento de investigadora Titular A en 2006. El periodo más prolongado entre una promoción y otra se da desde que tiene el nombramiento de investigadora Asociada B, con el cual permanece 20 años, hasta obtener el nivel C. Si se analizan esos 20 años de su vida (de 1978 a 1998), Moira CAI tenía dos hijos pequeños, perdió su casa en el temblor del 85 y realizó su doctorado. A

⁶⁸ Las promociones pueden solicitarse cada tres años, por lo que si se ingresa con la menor categoría (asociada) y el menor nivel (a), el mínimo de tiempo para llegar a Titular C serían 15 años.

la fecha de la entrevista, ella lleva 46 años transitando por su carrera académica, faltándole aún dos peldaños más para llegar al máximo nivel.

En el caso de la Dra. Mónica CAI (anexo 2.9), su formación académica le toma 22 años, el periodo más prolongado se presenta entre la finalización de la licenciatura y el inicio de la maestría, durante el cual pasa 10 años sin estudiar. Aunque durante este periodo es cuando ingresa al Instituto de Ingeniería como Técnica Académica Asociada A. Demoró 24 años para obtener el nombramiento de investigadora Titular A, sin embargo, su trayectoria académica lleva 31 años, desde que ingresó como técnica académica hasta la fecha de la entrevista que permanecía con el mismo nombramiento.

A la Dra. Estela CAI le toma 28 años su formación académica, básicamente porque entre el término de la licenciatura y el inicio de la maestría pasan 11 años. Esto probablemente responda a que ella no inició su vida profesional en la universidad, sino en el Instituto Nacional de Pesca, y por lo tanto el inicio de su carrera académica (como profesora de asignatura) también se da tardíamente cuando ella tiene 28 años. Si se considera su fecha de ingreso a la UNAM (1974), su carrera académica hasta investigadora Titular A (2000) le tomó 26 años. La Dra. Villanueva tiene 37 años de antigüedad académica en la Universidad y se encontraba, en la fecha de la entrevista, a dos peldaños (tal vez los más difíciles) para llegar al máximo nivel del nombramiento.

Por último, la Dra. Luciana CAI utiliza 24 años para su formación académica y 27 desde su ingreso a la UNAM hasta llegar a Investigadora Titular A. El periodo más largo en el que la Dra. Mayer no se mueve dentro de su carrera es desde 1989 en el que obtiene una promoción a investigadora Asociada C, hasta 2007 que se promueve a Titular A. A lo largo de estos 18 años hace su doctorado, sin embargo desde 1995 que lo concluye hasta 2007, un largo tramo de 12 años, no hay eventos relevantes observables en su línea de vida, salvo que se promueve a los dos años de enviudar de su segundo marido con el cual estuvo casada 20 años.

Premios y distinciones

La diferencia en la cantidad de reconocimientos que reciben estas investigadoras es realmente importante. Sonia DCIII y Celia DCIII han obtenido una gran cantidad de premios nacionales e internacionales de mucha relevancia.⁶⁹ Las otras dos investigadoras del grupo DCIII en mucho menor medida, algún premio local (de la UNAM) y estatal.⁷⁰ Las integrantes del grupo CAI han alcanzado distinciones locales relacionadas a sus tesis de licenciatura, maestría y doctorado, becas y el multitudinario premio Sor Juana.⁷¹

Cuerpos colegiados

En este aspecto también hay diferencias importantes. Las investigadoras DCIII han participado en diversos cuerpos colegiados. Entre los más destacados se pueden mencionar comisiones evaluadoras del PRIDE, comisiones dictaminadoras, comisiones evaluadoras del SNI y del Programa Nacional de Posgrado (PNP) de CONACYT, comités académicos de posgrado, además de la participación en colegios del personal académico, consejos internos de los institutos, Consejo Técnico del Subsistema de la Investigación Científica y en el Consejo Universitario.

La participación de las investigadoras CAI en cuerpos colegiados es más moderada. Algunas de ellas no han participado en ninguno, otras en consejos internos de los

⁶⁹ Premio Universidad Nacional; Emeritazgo; Premio Nacional de Ciencias y Artes; Premios Ciudad Capital: Heberto Castillo Martínez; Premio L’Oreal-UNESCO de Ciencias de la Vida 2010; Medalla Gabino Barreda; Premio Weizman; Instituto Nacional de la Materia en Italia; Fondo Zebada, Distinción Universidad Nacional Jóvenes Académicos (DUNJA); Academia Mexicana de Ciencias; *Thompson Reuters*, al trabajo más citado en la última década hecho en México.

⁷⁰ Sor Juana, Gabino Barreda, Mención Honorífica; pertenencia a un Colegio estatal, Ciudadana ejemplar; Heberto Castillo.

⁷¹ El 17 de febrero de 2003 se instituyó en la UNAM el Reconocimiento “Juana Ramírez de Asbaje”. En un addendum publicado el 8 de marzo de 2004 se cambia el nombre de este reconocimiento a “Sor Juana Inés de la Cruz”. Los principales contenido en el acuerdo por el que se instituye este premio son: “al que podrá aspirar toda universitaria que realice labores sobresalientes de docencia, investigación y difusión de la cultura... consiste en el otorgamiento de un diploma y la entrega de una medalla alusiva... cada Facultad, Escuela, Instituto, Centro y Plantel de Bachillerato... otorgar el reconocimiento a una investigadora o profesora definitivas... será otorgado por el Rector de manera anual en ceremonia celebrada los días 8 de marzo de cada año, con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer”. Cada año se entrega este reconocimiento a una gran cantidad de mujeres universitarias, en 2013 la entrega se hizo a 80 académicas. Desde 2003 a la fecha, alrededor de 800 profesoras e investigadoras definitivas han recibido este reconocimiento.

institutos, en consejos académicos de área, y dos de ellas en comisiones dictaminadoras; alguna de ellas mencionó estar en algún subcomité académico, sin tener claro el nombre del cuerpo colegiado.

Cargos directivos⁷²

En este rubro, una de las investigadoras del grupo DCIII lleva una clara delantera con respecto a todas las demás investigadoras al haber sido directora de instituto, coordinadora de un consejo académico de área y coordinadora del posgrado de su instituto. Las otras integrantes de este grupo no han ocupado cargos directivos.

Tres de las investigadoras CAI no han tenido cargos directivos, una de ellas ha sido coordinadora del posgrado de su instituto y otra jefa de departamento.

Matrimonios de científicos: una alianza académica

En este apartado se aborda un tema cuyo lugar más apropiado ha sido difícil definir ¿la carrera académica o el ámbito familiar? Se trata de la pareja, esposo o compañero de las investigadoras entrevistadas. La decisión de incluir este apartado en el análisis de la carrera académica es porque emergió del propio trabajo cualitativo como un componente de gran relevancia en las trayectorias académicas de las científicas que participaron en este estudio.

En el grupo DCIII, conformado por cuatro investigadoras con los máximos niveles de la academia, todas tienen (o tuvieron) maridos académicos.⁷³ Es decir, las parejas de estas científicas son también científicos, se mueven en el mismo ámbito y comparten con ellas las exigencias y dinámicas propias de la vida académica. Además, ellos también son investigadores de alto nivel.

En tres de los cuatro casos, estas parejas de académicos comparten la disciplina y el instituto en el que trabajan ellas. El cuarto caso es sumamente interesante, porque es

⁷² Dentro de los cargos directivos se considera a las autoridades (cargos designados por la Junta de Gobierno: rector, directoras y directores de facultades, escuelas e institutos) y funcionarios que pueden ser desde jefe de departamento hasta secretario general de la universidad. Todos estos cargos reciben un salario complementario al que se recibe por el nombramiento académico.

⁷³ Sólo una de ellas está divorciada (Diana DCIII), pero el divorcio se produjo 12 años después de que la investigadora había alcanzado los máximos niveles en la academia.

una investigadora que se casó dos veces y transitó por dos etapas realmente distintas en su vida personal que coinciden, de alguna manera, con las dos etapas que recorre en la trayectoria académica.

Ella es la única investigadora de este grupo con dos matrimonios y con dos hijos, uno de cada matrimonio. Durante el primer matrimonio, con un hombre que no se dedicaba a la academia, ella tenía el nombramiento de técnica académica y comenta que su carrera fue muy difícil.

Una estancia en la Universidad de Waterloo, entonces estaba con mi primer marido y fue difícil, difícil también porque estaba el primer niño, mis papás lo cuidaron, pero mi marido no estaba muy feliz y ahí comenzaron muchas broncas (Amelia DCIII).

En el período de su segundo matrimonio, casada con un académico, ella logró dar un paso muy importante para su trayectoria, concursó por una plaza de investigadora a través de la cual avanzó hasta alcanzar los máximos niveles en el nombramiento, estímulos y SNI. Amelia DCIII. describe de manera elocuente lo que significa para su carrera académica haberse casado, en la segunda ocasión, con un científico:

Ahorita sí hay como más factores favorables para el desarrollo con mi marido. Mi primer marido, a pesar de todo, tampoco me puso obstáculos, no me apoyaba, pero tampoco decía “¡Ay! Para qué estudias”, y pues el de ahorita al contrario, sí me apoya (Amelia DCIII).

Este caso coincide con lo que Mary Frank Fox encontró en su investigación sobre las mujeres académicas en matrimonios posteriores al primero (2005). Según Frank Fox “las mujeres en matrimonios subsiguientes tienen mayor productividad que las mujeres en su primer matrimonio. Esto se relaciona con la mayor probabilidad de estar casada con otro científico; y cuando el matrimonio es con un científico, los efectos para la productividad son positivos” (Frank Fox, 2005, p. 145).

Las parejas de académico y académica, para las mujeres, tienen efectos muy positivos que se expresan en el soporte académico que obtienen de sus maridos, una especie de aval, de abrir camino, de proporcionar relaciones, vínculos, etc. Estas investigadoras reconocen que su matrimonio les ha dado la posibilidad de crecer y fortalecerse como científicas, al estar vinculadas personal y académicamente con un científico.

Definitivamente nos hemos potenciado, nos potenciamos sobre todo en el pasado, nos potenciamos mucho... la asociación entre él y yo fue muy fuerte (Sonia DCIII).

Yo creo que ha sido muy positivo, porque es una retroalimentación. (Amelia DCIII).

También recalcan que la importancia de compartir la vida académica les permite contar con la comprensión de su pareja en relación a los tiempos, las dinámicas, las responsabilidades y obligaciones que requiere esta carrera.

Ha sido mucho apoyo el que mi esposo y yo seamos ambos científicos, hay mucha comprensión de cuáles son las responsabilidades propias del trabajo (Sonia DCIII).

Se comprende más lo que yo hago ¿no? Que si tengo que salir, pues ni modo, después le toca a él, y ahí la llevamos (Amelia DCIII).

Sin embargo, esta alianza académica dentro de la pareja también tiene su cara negativa, vinculada a cuál de las dos carreras tiene prioridad dentro del proyecto familiar. Cuando hay que tomar decisiones a partir de la carrera de alguno de los dos, comúnmente la carrera del marido cobra prioridad ante la de la mujer. A veces esto está vinculado al hecho de que el hombre ha conseguido niveles más altos y por ende su carrera es la que define el destino de la carrera de su compañera. En otros casos, aunque no haya diferencias en la trayectoria, la mujer cede espacios propios a favor de la carrera del marido.

Una de las investigadoras (Sonia DCIII) plantea que la carrera de su marido siempre tuvo prioridad sobre la suya (para ambos). Reconoce que la carrera de él tenía prioridad para ella, porque así la educaron y cedió espacios.

Sí se aplicó en mi caso y yo misma cedí espacios, voluntariamente, sin que nadie los pidiera, yo misma en algún momento que había duda, le cedí espacios a él, cada vez es menos y cada vez es menos notorio y en algunos momentos fue un poquito más crítico, no era lo cotidiano, tampoco es todos los días “pasa primero tú”, son muchos aspectos pequeños, son muchos detallitos pequeños y yo creo que muchos los acepté, yo los cedí y con gusto, sin mayor reflexión, sin mayor pensamiento (Sonia DCIII).

Esto se vincula con una investigación realizada en Estados Unidos sobre las parejas de académicos en la que se dan datos muy interesantes con respecto a la opinión que tienen los dos miembros de la pareja en relación a cuál de las dos carreras tiene

prioridad. Los resultados fueron expuestos en el capítulo II (Género y educación superior), pero para recordar los datos principales, más mujeres que hombres consideran ambas carreras igual de importantes, más mujeres que hombres declaran que la carrera de su compañero es prioritaria sobre la suya y menos mujeres que hombres responden que su carrera es prioritaria ante la de su compañero (Schiebinger et al., 2008, p. 35). Ante este establecimiento diferenciado de prioridades, seguramente serán las esposas académicas las que tendrán que destinar tiempos adicionales a resolver todas aquellas actividades que estén por fuera de las propiamente académicas y posponer, o poner en espera, el avance de su carrera.

El fenómeno de que las propias mujeres le dan mayor importancia a la vida profesional de su pareja se relaciona con la incorporación de los mandatos sociales y el papel que juegan las identidades de género –abordadas en un apartado posterior– en la definición de los intereses profesionales, en las expectativas propias y colectivas de hasta dónde puede llegar una mujer, de los sitios y funciones apropiados para cada sexo y las prioridades que de manera diferenciada establecen los hombres y las mujeres en relación al ámbito profesional y al familiar.

Curiosamente, en el grupo de las investigadoras CAI, ninguna está actualmente casada con un académico. La mayoría de ellas, cuatro de cinco, no tiene pareja. Tres están separadas o divorciadas y una enviudó. Sólo una (Moirá CAI) permanece con su primer marido; esta investigadora es la que mayor tiempo ha tomado para avanzar en su trayectoria.

Dos de ellas tuvieron maridos académicos, en ambos casos los maridos pertenecían a otra institución y en uno no compartían la disciplina. Estas dos investigadoras expresaron muy claramente la importancia que tuvo la relación con su pareja académica.

Estela CAI estuvo casada con un académico del IPN, doctor en biología, y hace especial referencia al apoyo e impulso que su ex marido le dio para continuar su carrera académica. Estuvieron casados aproximadamente 10 años.

Él también me impulsó mucho, ya aún casados. Terminó su doctorado y yo no había estudiado todavía el doctorado y pues me impulsó y me dijo “¿por qué no estudias?” (Estela CAI).

En este caso también se puede observar que, dentro de la pareja, existía un establecimiento de prioridades –aunque no fuera explícito– ya que el marido impulsó a su mujer para que hiciera el doctorado una vez que él lo concluyó.

Luciana CAI tuvo un esposo académico –su segundo matrimonio– y es pertinente analizar su caso, como se hizo con Amelia DCIII. Su primer marido, del cual se divorció, era arquitecto y no tenía nada que ver con la universidad. Y a pesar de que la ayudó a concluir sus estudios de licenciatura, ella no se refiere a esta pareja como alguien que la haya impulsado en su trayectoria académica. Incluso, cuando él decide separarse, la deja en una condición sumamente difícil, con el hijo muy pequeño y enfermo.

Se casó por segunda ocasión con un colega, aparentemente muy notable, que trabajaba en otra universidad. Estuvieron casados durante 20 años y hace más de seis enviudó. Su segundo matrimonio fue positivo para su carrera:

Él me abrió muchísimos caminos, aprendí muchísimo con él, yo me enamoré de él más que nada por su trayectoria académica (Luciana CAI).

En los casos de las investigadoras DCIII aparece de manera muy clara la importancia que ha tenido en la carrera académica de estas mujeres que su marido (o su ex marido) sea científico. También dos investigadoras CAI expresaron la importancia que tuvo para sus carreras haber estado casadas con un colega.

Lo observado en esta investigación, de carácter cualitativo y sin ninguna pretensión de ser representativa, hace eco a los hallazgos de Frank Fox (2005), ya que es muy notorio el efecto positivo que causa en la productividad de las mujeres académicas el hecho de estar casadas (o haber estado casadas) con un académico. Y este efecto impulsor puede incrementarse si el marido es colega de disciplina y, aún más, si trabaja en la misma institución que ella.

Son varias las cosas que entran en juego. Compartir la profesión en una pareja puede potenciar el trabajo de ambos, esto parece ser común y viable en las parejas de académicos –sería interesante saber qué sucede en otros ámbitos laborales–; también permite entender qué necesidades tiene la pareja en relación a su trabajo (entrega de un artículo, proceso de evaluación, participación en un congreso en el extranjero, algún experimento en curso, etc.), por lo que probablemente habrá actitudes de apoyo y comprensión cuando alguno de los dos lo requiera. Además, las investigadoras casadas (o en unión libre) con un colega, aunque tengan hijos, tienen una posibilidad que casi ninguna otra mujer profesionalista tiene si está casada y, peor aún, si tiene hijos: hacer una estancia académica en el extranjero. Este tema se desarrolla a profundidad en el siguiente apartado.

Los beneficios de las parejas de académicos, “dual-career academic couples” como lo denomina Londa Schiebinger (2008), contienen un elemento adicional que no deberá descuidarse: el efecto potenciador de una pareja académica parece ser unidireccional o, por lo menos, mayor del hombre hacia la mujer. El ámbito de la investigación científica aún es considerado un espacio masculino –los capítulos II y III lo muestran desde la literatura académica y los datos–, los hombres fluyen por estos espacios con comodidad y confianza, ellos pertenecen “naturalmente” a estas instituciones. El académico varón es el dueño del capital social y simbólico, el que abre puertas y allana caminos para que la académica sea respetada y reconocida por su trabajo. Sería interesante indagar si a los académicos les influye de manera positiva tener una esposa académica para avanzar en su carrera.

Entonces, la pareja puede funcionar como un impulso o como un obstáculo para las académicas, dependiendo del perfil del marido. El matrimonio con un colega parece funcionar como mecanismo impulsor para la trayectoria de las investigadoras. Sin embargo, cuando el matrimonio es con un hombre no académico, puede tener un efecto contrario:

¡Eso es lo bueno de no tener marido! Sí, porque yo tenía muchos problemas cuando me casé, ¡no ya, ahí muere! (Mónica CAI).

Salidas al extranjero: congresos, posgrados y estancias de investigación

La participación en congresos nacionales e internacionales es una actividad fundamental en la vida académica de quienes se dedican a la investigación. Es uno de los escenarios principales para la visibilidad del trabajo científico, para conocer y estar al tanto de la vanguardia en sus temas principales y para establecer redes profesionales que propician intercambio y circulación del conocimiento, vínculos, relaciones laborales y personales que promueven la participación de las y los científicos en grupos de investigación, financiamientos y publicación de sus trabajos de investigación.

De entre los aspectos que serían más influyentes en los procesos de promoción profesional dentro de la universidad destacan reveladoramente: disponer de buenas fuentes de información, para el 83% de los profesores/as; currículum, señalado por un 79% de los encuestados; y facilidad para las relaciones sociales, valorado por un 73% (Alonso Sánchez, 2002, p. 470).

Las investigadoras DCIII han tenido distintas posibilidades de participar en este tipo de actividades. Al estar casadas con académicos, algunas de ellas manifiestan que pudieron asistir a estos eventos a raíz de compartir con sus parejas la importancia de participar en congresos. Los arreglos internos –de pareja– han sido lograr un equilibrio entre la participación de ellas y sus maridos o haciendo coincidir la participación de ambos en los mismos congresos.

No hay problema de que viajes porque él también viaja, entonces lo que tenemos que hacer es coordinar (Celia DCIII).

Lo que hemos hecho casi siempre es procurar ir, como mi esposo también es académico, a los mismos congresos y nos llevamos a la niña, entonces mi niña está en congresos. Ha viajado mucho, desde que tiene tres meses ahí anda con nosotros para todos lados (Amelia DCIII).

Sin embargo, también se observa que este ámbito de la vida académica fue afectado en las investigadoras por su mayor participación en las responsabilidades familiares –tema del que se habla con mayor profundidad en el siguiente apartado–, sobre todo

cuando las hijas y los hijos eran pequeños, las académicas tenían menor movilidad para este tipo de actividades.

Cuando los niños estaban pequeños yo salí muy poco del país, mi esposo salía más de trabajo, de congresos y yo me limité mucho, viajé muy poco, me limité bastante en esos años, precisamente porque había que estar supervisando a los niños (Sonia DCIII).

Estudiar, hacer estancias de investigación o sabáticos en el extranjero también ha sido una posibilidad para las investigadoras de este grupo, lo que nuevamente se vincula, a estar casadas con hombres académicos. Poder destinar un período relativamente prolongado a vivir en otro país para realizar un doctorado, posdoctorado o una estancia académica tiene que ver con la posibilidad de que este traslado se realice junto con la familia: con la pareja o con la pareja y los hijos. No es común que una mujer, científica o no, logre trasladar a su pareja o a toda su familia (si tienen hijos) a otro país solo y exclusivamente por su trabajo, cosa que sí ocurre con los hombres. Cuando una mujer tiene la posibilidad de realizar una experiencia de este tipo es principalmente por dos razones: o está sola (sin pareja y sin hijos) –como fue el caso de Diana DCIII que estuvo cuatro años en la URSS antes de casarse y tener hijos– o su pareja tiene el mismo interés profesional que ella para realizar una estancia en otro país.

Nos fuimos de sabático, fue una iniciativa de mi ex, él se quería ir a Francia, fue muy difícil el año en Francia, pero me sirvió mucho académicamente (Diana DCIII).

Que las investigadoras casadas y con hijos tengan la posibilidad de viajar por un periodo prolongado es, sin duda, un plus en sus carreras académicas. Sin embargo, estas experiencias hacían emerger una problemática de género que en su país de origen –México– tenían relativamente controlada. Las vivencias de las investigadoras mexicanas en sus estancias en el extranjero acarreaban dificultades para conciliar su trabajo académico con el cuidado de los hijos y los quehaceres domésticos. Varias de ellas hacen referencia a experiencias en el extranjero –comúnmente países europeos o Estados Unidos– de pos doctorados, sabáticos o estancias académicas, en las que ya tenían hijos y no tuvieron la posibilidad de contar con servicio doméstico al ser

sumamente costoso y tampoco tenían el apoyo de las redes familiares, por lo que su productividad académica fue mermada.

Los sábados y los domingos yo en París limpiando casa y excusado y estufa, pues no me hacía ninguna gracia. El año en París sí me costó mucho trabajo por el niño (Diana DCIII).

Estábamos de sabático en Estados Unidos y ahí la cuestión ésta de las tareas domésticas pues no es tan sencillo como aquí, o sea sí tienes que compartir [el trabajo de la casa], ahí sí me reclamaron [los hijos] porque [el padre] los hacía trabajar más a ellos (Celia DCIII).

Nos fuimos de sabático, los niños estaban pequeños, llevamos a los niños, fue bastante pesado, porque precisamente no hubo el apoyo de la empleada... fue pesado el sabático (Sonia DCIII).

En México y en otros países de América Latina, la contratación de servicio doméstico – prácticamente de tiempo completo– sigue siendo viable para una gran cantidad de hogares sin que esto desfalque a la familia como ocurre en Estados Unidos o países europeos. Esta diferencia abre nuevos caminos de análisis. Una de las investigadoras comentó que en el área de astronomía se tienen estadísticas y que en los países de Europa del Norte y en Estados Unidos existe mayor segregación de académicas que en México y América Latina.

En astronomía se tienen las estadísticas de mujeres en los distintos países y en Europa del Sur y en América Latina hay más mujeres que en Estados Unidos. En Suecia hay mucho mayor discriminación que aquí, en los países de Europa del Norte hay mucho mayor discriminación que en Europa del Sur, hay mucho menos mujeres, hay mucho menos oportunidades para las mujeres, te estoy hablando de Alemania, Suecia, Noruega, Dinamarca, etcétera (Sonia DCIII, p. 19).

Efectivamente existen datos⁷⁴ que muestran una baja presencia de catedráticas y profesoras titulares en universidades de la Unión Europea: “En concreto, hay que destacar el bajo número de mujeres catedráticas: entre el 5% y el 18% en los países comunitarios, y el 13,2% en la universidad española” (López de la Cruz, 2001). Sería

⁷⁴ La participación de mujeres y hombres en titularidad y cátedras en países de la Unión Europea y Estados Unidos se puede consultar en diversos documentos: Académicas en cifras 2007 (Ciencia, 2007), el informe de European Technology Assessment Network (ETAN, 2001), en Catalyst Quick Take: Women in Academia (Catalyst, 2012), en los reportes anuales de la American Association of University Professors (AAUP, 2012), entre otros.

necesario realizar un estudio más a fondo de las diferencias que existen en las posiciones que ocupan las mujeres en la academia entre estas distintas regiones. Sin embargo, es interesante considerar una hipótesis planteada por esta investigadora: probablemente los bajos costos del servicio doméstico en países de América Latina y la tradición de los apoyos familiares otorgados por madres, abuelas, suegras, tías, etc. en el cuidado de los hijos, sea un elemento importante a considerar si efectivamente se constatará una mayor segregación de académicas en países desarrollados. “Yo interpreto que es el apoyo familiar, la gran familia y el apoyo doméstico” (Sonia DCIII).

Por otro lado hay que destacar que en países desarrollados suele haber mejores prestaciones y servicios sociales. La Dra. Diana DCIII lograba avanzar en su trabajo académico los días hábiles gracias a la existencia de una excelente guardería en la que cuidaban a su hijo de 9 de la mañana hasta las cinco de la tarde. Estos servicios en México aún están poco desarrollados o cuestan demasiado caros.

Yo metí a mi niño a una guardería maravillosa que me encantó, lo ponía a las nueve de la mañana, ahí comía, ahí todo, y a las cinco de la tarde pasaba por él, entonces eso se solucionó muy bien y era una guardería lindísima, y mi niño estaba muy contento, estaba gordito, precioso, y yo también (Diana DCIII).

A diferencia de la integrantes del grupo DCIII, la mayoría de las investigadoras CAI no han realizado estudios o estancias de investigación en el extranjero y su participación en congresos internacionales ha sido escasa, si no es que nula en algunos casos.

Sólo una de ellas (Matilde CAI) realizó un posdoctorado en el exterior, en el Departamento de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Calgary, Canadá (2001-2002). Las otras cuatro no realizaron –o por lo menos no lo mencionaron– estancias académicas de posgrado o de investigación.

La participación en congresos fuera del país tampoco aparece como una actividad preponderante en la trayectoria de estas académicas. En algunos casos, incluso, no se refleja a lo largo de la entrevista que hayan viajado a otros países a presentar ponencias sobre sus trabajos de investigación.

Además, apareció un tema relevante: la percepción de que los apoyos institucionales para participar en actividades fuera del país son discrecionales. Una de estas investigadoras (Mónica CAI) mencionó que en su instituto existe un apoyo diferenciado para participar en actividades académicas fuera de la universidad. Ella percibe que se otorga más ayuda para viajes a quienes son cercanos al grupo que toma estas decisiones y plantea que el instituto la apoya parcialmente y solo en algunas ocasiones. Para Mónica CAI la posibilidad de ir a un congreso internacional se sustenta en poner una parte del dinero de “su bolsillo” y otra parte del financiamiento de sus proyectos de investigación.

La mitad la pago yo de mi salario y la mitad la paga el proyecto y cuando voy a pedir me dicen “mmm, nomás te puedo dar para esto”. Cuando son sus cuates sí los apoyan, siempre es diferenciado el apoyo (Mónica CAI).

Las dificultades que enfrentan algunas académicas para participar en eventos internacionales es un obstáculo más para crecer académicamente, hacer visible su trabajo de investigación, establecer vínculos con otras y otros académicos y grupos de investigación, y estar al día en los avances de su disciplina.

La menor participación en congresos y estancias en el extranjero de las investigadoras CAI es otro de los factores que obstaculiza su avance en la carrera académica. Las razones para que estas investigadoras estén menos integradas al ámbito internacional de la academia pueden estar vinculadas a factores relacionados con las desigualdades de género, tales como: menor apoyo o impulso a las mujeres científicas que a los hombres, o no tener vínculos o no ser parte de los grupos hegemónicos de la institución, elementos que las investigadoras DCIII tienen relativamente compensados al ser esposas de otros científicos exitosos.

Pero aquí es necesario destacar otro factor de desventaja. Estas son mujeres que, por distintas razones, disfrutan de condiciones económicas menos favorables que las DCIII. En primer lugar no tienen pareja o su pareja se encuentra inactiva⁷⁵ y sostener un hogar con un solo ingreso repercute en la economía familiar. En segundo lugar, el

⁷⁵ El marido de Moira CAI lleva algunos años retirado de actividades laborales por una condición de incapacidad.

nivel académico que ellas han alcanzado en el nombramiento, el PRIDE y el SNI, les significa menores ingresos económicos. Además, probablemente provengan de una extracción social más baja que las DCIII –este tema se aborda más adelante–. Todo esto significa que las investigadoras CAI tendrán más dificultades para solventarse viajes al extranjero. Estamos hablando del cruce de dos marcadores sociales de diferencia que acentúan los aprietos a los que se enfrentan las integrantes de este grupo.

¿Carrera o carreras?

Al analizar la trayectoria académica del grupo de investigadoras CAI (todas ellas titular A) se puede observar que ninguna de ellas ingresó a la universidad como investigadora y que, antes de concursar por este nombramiento, recorrieron un largo camino a través de otros nombramientos académicos.

El caso extremo es la Dra. Mónica CAI que permaneció como técnica académica, transitando por sus diferentes categorías y niveles, así como por la obtención de la definitividad, a lo largo de 18 años (anexo 2.9); le sigue la Dra. Estela CAI a quien le tomó 13 años optar por una plaza de investigadora, durante los cuales fue profesora de asignatura primero y luego técnica académica; la Dra. Matilde CAI estuvo durante 11 años dedicada a la docencia con dos nombramientos previos al de investigadora, obtenidos por concurso: ayudante de profesor y profesora de asignatura. Las que menos transitaron por otros nombramientos son: la Dra. Moira CAI 6 años, cuatro con un nombramiento que no recordó en el momento de la entrevista y otros dos como ayudante de investigación, y la Dra. Mayer 4 años como técnica auxiliar, en el que se promovió una vez del nivel B al C. Sin embargo, la Dra. Ortiz tiene 47 años de antigüedad en la universidad y permanece en Titular A y la Dra. Mayer tiene 32 años de antigüedad y ha decidido no volver a promoverse.

Esta situación no es exclusiva del grupo CAI, también hay un caso en el grupo DCIII (Amelia DCIII) que durante 12 años hizo una carrera completa como técnica académica. De 1982 a 1995 recorre, peldaño por peldaño, la carrera como técnica académica hasta alcanzar el máximo nivel en este nombramiento. Así que durante 12

años destina sus esfuerzos académicos a consolidarse en una carrera diferente a la de investigadora y recién a los 43 años de edad inicia el recorrido como investigadora, logrando en muy poco tiempo, 9 años, llegar a la cima de este nombramiento. Esta trayectoria le implicó: dos concursos de oposición abiertos, seis procesos de promoción y dos concursos por la definitividad.

De las otras tres, Diana DCIII ingresó como investigadora y, Sonia DCIII y Celia DCIII ingresaron como ayudantes de investigadora y profesora –respectivamente– mientras hacían la licenciatura, pero ambas concursaron por una plaza de investigadora en la primera oportunidad.

Esto nos habla de que algunas investigadoras entrevistadas, pero sobre todo las del grupo CAI, han recorrido un largo camino para poder concursar por una plaza de investigadora, en algunos casos han hecho prácticamente una carrera completa como técnicas académicas, lo que sin duda requiere de una inversión de tiempo mucho mayor para poder alcanzar los máximos niveles en el nombramiento que tienen actualmente.

Meritocracia: un juego con muchas reglas difíciles de cumplir

A lo largo de este apartado se ha podido observar que para avanzar profesionalmente en el ámbito de la ciencia se requiere cumplir una enorme cantidad de requisitos que van más allá de las actividades propias de docencia, investigación y extensión. En el capítulo II se abordó la complejidad de la carrera académica en la actualidad al estar inmersa en una dinámica similar a la del mercado, en la que cada actividad o producto requiere de una traducción en una escala de valores que otorga puntos para permanecer y ascender –o descender– en los niveles del nombramiento y los estímulos, así como para obtener premios, reconocimientos y distinciones, por lo que no cualquier actividad académica rendirá frutos en la acumulación de méritos “con valor” en el “mercado” académico. A esto se suma, como parte de esta dinámica, una serie de aspectos vinculados a la rendición de cuentas –informes y reportes de todo tipo–, a los distintos procesos de evaluación, a la gran cantidad de gestiones y trámites, y al mantenimiento de vínculos y relaciones que permitan circular de

manera fluida por los distintos espacios que irán legitimando el trabajo académico que se desarrolla.

Hoy, al menos existen dos escalas, llenas de requisitos que exigen papeles, aparte de la del Sistema Nacional de Investigadores. Así, la carrera académica se volvió un galimatías, donde las recompensas a la creatividad y a la productividad pueden ser diferentes, y hasta contradictorias, según la evaluación que se aplique. Es un régimen de incertidumbre permanente contrario a la estabilidad y a la disciplina que exige la academia (Muñoz García, 2013).

Todo lo mencionado anteriormente implica involucrarse seriamente con las “reglas del juego” para avanzar en cada turno y no quedar a la zaga. De aquí se desprenden dos temas importantes. El primero está vinculado a que la mayoría de estas investigadoras –también las del grupo DCIII– comenzaron su carrera académica antes de la transformación de las “reglas del juego” de la academia.

Al preguntarle a una de las investigadoras CAI (Estela CAI) a qué atribuía el tiempo que le había tomado llegar a ser investigadora titular A, me señaló que en su época – en los sesentas– no existía esta dinámica de realizar la formación académica de forma continua y expedita como sucede el día de hoy:

En aquella época, en los sesentas, pues no estaba como ahora que todavía ni terminan la licenciatura y ya están en el doctorado (Estela CAI).

Evidentemente esto nos habla de un cambio de época importante en lo que significa hacer una carrera académica. En la actualidad, por lo menos en la UNAM, las plazas para personal académico de tiempo completo se abren a cuentagotas y cuando hay un concurso abierto se presenta una gran cantidad de postulantes con méritos que normalmente rebasan lo solicitado por la convocatoria. Hay una fuertísima competencia para ingresar a las instituciones de educación superior a realizar una carrera científica. Además, los requisitos para promoverse, obtener estímulos, reconocimientos o participar en cuerpos colegiados son cada vez más exigentes.

Los criterios de evaluación han cambiado de tal naturaleza que mientras que antes decían bueno pues con la tesis de 50 hojas, pues ahora la tesis de 100 hojas; si un artículo era de tal naturaleza, pues ahora es de tal naturaleza, pues ese es como un acoplamiento que te lleva a ti, las evaluaciones y todo eso (Moira CAI).

El otro tema es que en las entrevistas realizadas a las investigadoras CAI se pudo apreciar cierta distancia o, incluso, alguna resistencia para participar de manera cabal en esta dinámica. Tal vez, algunas de ellas han iniciado esta profesión sin tener plena conciencia de lo que significa –en acumulación de méritos, trámites y relaciones– la carrera académica en la universidad.

A lo largo de una de las entrevistas con una de las investigadoras CAI surgió una reflexión sobre el tiempo que le ha llevado su carrera académica, por lo que le comenté si ella se imaginaba una carrera como investigadora, a lo que respondió: “No, la verdad no” (Estela CAI, p. 13). Esto es importante porque la idea que transmiten las investigadoras del grupo CAI es que hicieron una carrera académica de una manera un tanto improvisada, sin haberla planeado como tal, sino que fueron avanzando a medida que la situación lo ameritaba.

Sí, exactamente, como que no lo había yo planeado, hasta después. Y sobre todo en el ámbito de la física. Es muy importante prepararse y hacer investigación, no nada más dar clases o cosas de esas. Cuando terminé la maestría fue que ya cambié a investigador, me dijeron: “va a haber plaza”, “yo quiero una”. Me acababa de graduar, tuve la oportunidad y después, para cuando terminé el doctorado, ya pedí mi promoción y mi definitividad y se fueron dando las cosas así (Estela CAI).

También hay otro elemento, digno de retomarse más a fondo, que puede jugar un papel importante en carreras académicas que avanzan muy paulatinamente: se trata del acceso limitado a la información para conocer y entender los caminos para conseguir recursos y para ascender en la trayectoria.

Cuando yo ingresé aquí vi que no había mucho apoyo a la investigación, ni había siquiera información difundida para someter proyectos de investigación. Realmente había poca información, y cuando yo ingresé ni siquiera me sabía yo los criterios del Estatuto del Personal Académico, porque ni siquiera me dijeron mira aquí tienes un documento donde sabes tus responsabilidades, o todas tus actividades (Matilde CAI).

En apartados anteriores se expuso que las investigadoras Titular A entrevistadas, han obtenido menor cantidad de premios, ocupan menos cargos de toma de decisiones y participan escasamente en cuerpos colegiados si las comparamos con las investigadoras DCIII. Además, los premios, cargos y órganos colegiados por los que han circulado son de menor relevancia en el entorno universitario. La baja participación de estas investigadoras en los espacios de toma de decisiones de mayor jerarquía las sitúa de manera marginal en las redes profesionales y en las relacionales laborales y personales, lo que influye en las posibilidades de avanzar en la carrera académica.

El funcionamiento de redes informales o de influencia empujan a que el proceso de promoción profesional en la universidad sea en realidad un proceso de cooptación de candidatos. [...] El poder es una mercadería con valor de uso y valor de cambio, y el problema de las mujeres académicas es que no tienen poder, que disponen de escaso poder para canjear (Alonso Sánchez, 2002, p. 472).

Una de las investigadoras CAI se dio cuenta de que participar en estos espacios en realidad no es una pérdida de tiempo, sino una inversión que produce ganancias rápidamente.

Usted dijo algo clave o fundamental, las relaciones entre los investigadores e incluso el estar en un cuerpo colegiado... esa es la clave. Cuando empecé a ser representante de investigadores⁷⁶ a mí se me abrió mucho, mucho el área de la investigación para los proyectos, porque hice relaciones, ahí sí fue con puros varones de mi misma edad, de biomédicas, de fisiología, y fue cuando realmente, platicando sobre la investigación, fue cuando fui abriendo los ojos poco a poco y la relación es fundamental (Matilde CAI).

Sin embargo, esta investigadora, al mismo tiempo, manifiesta la dificultad que ha tenido para participar en otros espacios de toma de decisiones y vuelve a referirse a la falta de información. La situación que ella plantea se podría leer como una condición de aislamiento, de estar en un centro de investigación al cual no se pertenece, que no

⁷⁶ La Dra. Matilde CAI fue representante de investigadores del Subsistema de Ciencias de la Coordinación de la Investigación Científica en el Claustro Académico para la reforma del Estatuto del Personal Académico, del 2004 al 2009.

es partícipe de las reglas del juego porque no las conoce y por lo tanto no puede ganar ninguna partida.

Sí, es muy difícil participar, es muy difícil porque... no sé de qué dependa..., por ejemplo, el Consejo Técnico [nunca he estado] ni nunca me han invitado, ni sé cómo participar y ni quiero participar ahorita. No hay difusión, hasta para colaborar con los grupos de investigación (Matilde CAI).

Aparentemente, una de las razones para que ellas no se hayan integrado de manera plena a estos espacios que otorgan vínculos y relaciones de poder, responde a decisiones propias de las investigadoras, una falta de interés o poca motivación que es resultado de las dificultades percibidas para circular por estos espacios de poder.

Yo no he tenido la curiosidad ni la inquietud de entrar a un cuerpo colegiado por lo mismo que he visto mucha marginación, no me ha interesado realmente, y siempre yo tuve la inquietud de hacer una colaboración interdisciplinaria o sea con otros laboratorios pero no se ha dado, no sé a qué se deba si es el hecho de ser mujer, ¿no? (Matilde CAI).

Otra razón mencionada por estas investigadoras es la dificultad para destinar tiempo –adicional a todas sus demás actividades– a postularse o competir por espacios en los que se ejerce algún tipo de poder. Una de ellas plantea que el punto central de su vida académica es el tiempo, necesita tiempo para avanzar en sus investigaciones, o, a ella le hace falta tiempo para lograr lo que pretende en su laboratorio. En este sentido, su posición ante la participación en cuerpos colegiados es la misma que ante los procesos de promoción: ambas cosas le requieren tiempo que debe restar al que dedica a su trabajo académico. Incluso considera que la participación en cuerpos colegiados, más que un aporte, es una pérdida de tiempo que no contribuye al desarrollo del trabajo que ella realiza. Los describe como espacios de largas discusiones, en las que la gente no se pone de acuerdo para tomar las decisiones que requiere la institución.

Lo que pasa es que para hacer eso [participar en cuerpos colegiados] hay que perder tiempo, lo mío es el tiempo, entonces si quiere uno eso, aparte de lo que uno quiere hacer en investigación, lo tiene que dar a eso, y es mucho tiempo. Por ejemplo ir a todas las pláticas donde nomás se van a pelear, ¡hijo!, se la pasa uno horas y horas, entonces para mí es tiempo muerto. Puedo hacerlo pero... de hecho ya lo hago con el SACC⁷⁷ y quita muchísimo tiempo, porque hay que ponerse de acuerdo muchas personas (Mónica CAI).

A las mujeres les falta tiempo, porque dedican muchas horas de su vida a atender el espacio familiar, por lo que ante la disyuntiva de integrarse a comisiones, consejos y otras áreas de decisión, optan por equilibrar el poco tiempo del que disponen entre su trabajo de investigación, el cuidado de hijos y la organización del hogar.

Se combinan de esta forma las desventajas de género y de clase: las investigadoras CAI –como se verá en el apartado *Impacto de las responsabilidades familiares*– destinan más horas al día que las investigadoras DCIII en atender el ámbito familiar por contar con menos recursos económicos para la contratación de servicios de apoyo. Por el poco tiempo del que disponen en su vida cotidiana, consideran “una pérdida de tiempo” incorporarse a los espacios de toma de decisiones, sin valorar que a través de su participación en esos espacios se cosechan ventajas y, por qué no decirlo, algunos privilegios.

La triple jornada de las académicas:

En el siguiente apartado (El impacto de las responsabilidades familiares) se expone exhaustivamente una de las grandes problemáticas que enfrentan las académicas –y las mujeres en general– referida a la doble jornada que realizan las investigadoras al atender de manera simultánea las tareas académicas y las familiares. Sin embargo, a raíz de esta investigación, se encontró que la condición de las investigadoras CAI para avanzar en su carrera está interferida no solo por la doble jornada (familia-trabajo), sino por algo que podríamos denominar *la triple jornada de las académicas*. Es decir, estas investigadoras no sólo tienen que hacer compatible el avance en su trayectoria académica con las responsabilidades familiares, sino que además tienen que integrar a

⁷⁷ La investigadora no se acordaba bien de las siglas ni del nombre de este cuerpo colegiado, por lo que no se sabe exactamente cuál es.

esta dinámica su formación académica: ellas son responsables de un hogar, trabajan y estudian simultáneamente (anexo 1.3).

A través de la elaboración de las líneas de vida de cada una de las entrevistadas del grupo CAI (anexos 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9) se puede apreciar el tiempo durante el cual deben combinar las tres actividades: formación, trayectoria y familia. Para este análisis se consideraron los periodos en los que desarrollan de manera simultánea todas estas tareas,⁷⁸ además se revisó el tiempo durante el cual están sometidas a la doble jornada,⁷⁹ que en este caso se consideró el avance en su trayectoria académica mientras los hijos son menores de edad (menores a 18 años).

En este análisis también se encontraron casos extremos. Por un lado están las académicas que han tenido que partirse en dos o en tres pedazos, haciendo malabares con sus vidas, para no claudicar en ninguno de sus anhelos u objetivos. Por el otro, están los casos excepcionales –en el grupo de investigadoras DCIII– que lograron grandes avances profesionales antes de iniciar su vida reproductiva y que son un claro ejemplo de lo que implica el cuidado y la crianza de los hijos en el desarrollo profesional de cualquier mujer.

Del grupo CAI la Dra. Luciana CAI es la que más tiempo tuvo que combinar formación, trayectoria y familia. Con un hijo de tres años, separada de su pareja, ingresa a la UNAM como técnica académica, mientras estudia la maestría. A lo largo de 15 años, hasta que su hijo cumple 18, avanza en su formación académica –hasta concluir el doctorado– y en su trayectoria, logrando subir tres peldaños en la carrera académica.

Mónica CAI recorre un trayecto de 12 años manejando de manera simultánea las tres actividades. Además, inmediatamente después del nacimiento de su hijo (1985) se divorcia, por lo que las actividades domésticas y de cuidados debe realizarlas estando

⁷⁸ El período de la *triple jornada de las académicas* se calculó a partir del momento en que deben manejar de manera simultánea la trayectoria académica (si aún no han llegado al máximo nombramiento), la formación académica (si aún no han finalizado el doctorado) y las tareas de crianza (mientras sus hijos aún no cumplan 18 años).

⁷⁹ Es importante aclarar que el periodo de la *doble jornada* es adicional a la *triple jornada* porque solo se consideran los años en los que combinan familia (hijos menores de 18 años) y trabajo, una vez que concluyeron el doctorado, o sea, una vez que terminaron el periodo de la *triple jornada*.

soltera con el apoyo de su madre. Ella logra concursar por una plaza de investigadora cuando su hijo cuenta ya con 16 años.

Moira CAI ingresa a la universidad a temprana edad (19 años) soltera y sin hijos. A Partir de 1976, nacimiento de su primer hijo, combina las tareas de cuidado, formación académica (maestría y doctorado) y ascenso en su trayectoria durante 10 años. Desde el nacimiento de su segundo hijo (1979) no vuelve a promoverse a lo largo de 20 años, aunque en este periodo logra concluir el doctorado.

Yo ya tenía dos hijos, daba clase, hacia la tesis del doctorado y pues compartía toda la vida familiar, o sea, iba al mercado... Yo me pregunto hoy en día ¿cómo le hacíamos? (Moira CAI).

Durante 21 años Moira CAI combina el avance en su trayectoria académica y el cuidado de sus dos hijos. En este caso, la investigadora se enfrenta además a un desastre natural en el que pierde la casa (temblor de 1985) y, posteriormente, a la enfermedad del marido que lo dejó incapacitado por un largo periodo de tiempo.

E. V. debe combinar familia, trabajo y estudios a lo largo de 9 años. Ella también se divorcia cuando su hija es aún pequeña (7 años de edad), así que igual que otras investigadoras de este grupo debe asumir las tareas domésticas y las de cuidado estando soltera.

En el caso de Matilde CAI, que permanece 6 años desempeñando la triple jornada, también debe hacerlo básicamente sola, sin el apoyo de una pareja, ya que se separa cuando su hija tiene apenas dos años. Curiosamente, estando soltera y a cargo de su hija, es cuando más rápido avanza en su formación académica –hace incluso un posdoctorado en el exterior del 2001 al 2002– y obtiene la titularidad, nivel A, en el nombramiento de investigadora. A partir de 2004 y hasta la fecha no se ha vuelto a promover. Durante este último período se casó (2005) y se separó (2011) nuevamente.

En este último caso, cuando se hace hincapié en los avances que la Dra. Matilde CAI tuvo estando soltera se quiere destacar el tema expuesto en el apartado *Matrimonios de científicos: una alianza académica*. Allí se pueden observar que las parejas de las

académicas pueden ser un impulso a su carrera o convertirse en un obstáculo –habría que ver si en algún caso simplemente son neutrales– dependiendo del perfil del marido y también del tipo de relación y dinámica familiar que se establece. En relación a esto, la investigación realizada por Frank Fox (2005) le permite concluir –como se mencionó en el capítulo II– que no existe una relación unidireccional entre investigadora con familia e hijos “igual a” baja productividad, sino que el tipo de efecto que el matrimonio y los hijos tienen sobre la trayectoria de las académicas depende, en buena medida, de las dinámicas familiares internas.

El panorama que presentaron las investigadoras del grupo DCIII difiere en varios aspectos del grupo de investigadoras CAI. Aunque no todas avanzaron a la misma velocidad ni bajo las mismas circunstancias, podríamos dividir las en dos subgrupos por el parecido que tienen las edades y los tiempos que tomaron para su formación y trayectoria.

El caso de Diana DCIII (anexo 2.2) es intermedio, su formación académica le toma varios años, por lo menos 24, termina el doctorado a los 41 años. Sin embargo ella logra estabilidad laboral antes de iniciar su vida reproductiva, ya que concluye la licenciatura y la maestría y obtiene su primera promoción a Investigadora Asociada C antes de tener hijos. A pesar de ello, durante 9 años, a partir del 77 y hasta el 86 debe combinar la triple jornada: familia, trabajo y estudios (doctorado).

Otra investigadora de este grupo (Amelia DCIII) (anexo 2.3), realmente perseverante, tuvo una trayectoria similar a la de Diana DCIII en relación a los tiempos que le tomó la formación y la trayectoria y a la edad en la que logró el máximo nivel en ambas cosas. Sin embargo su caso está teñido por condiciones más próximas a las experiencias de vida de las investigadoras que aún no logran alcanzar el máximo nivel. Ella es la única de este grupo que transita a lo largo de muchos años por una carrera académica previa a la de investigadora. El tiempo durante el que ella debe manejar simultáneamente familia, trabajo y estudios es de 10 años y a lo largo de 12 años combina las responsabilidades familiares con las laborales.

Los últimos dos casos en este grupo son verdaderamente notables: su formación y su trayectoria académica fueron tan veloces como las de un académico varón exitoso. Ellas son la Dra. Sonia DCIII y la Dra. Celia DCIII. Hicieron su formación académica en 11 y 10 años respectivamente, por lo que concluyen sus estudios muy jóvenes, a los 29 años de edad. Mientras realizaban su formación tenían nombramiento de ayudante, algo que les permitía estar involucradas con el quehacer académico, pero sin las exigencias de un cargo de tiempo completo. Además, ambas llegaron a ser investigadoras Titular C en un periodo de 17 años, teniendo 36 y 39 años de edad.

¿Qué posibilitó que estas dos mujeres, casadas y con hijos, lograran hacer una carrera académica –por cierto, una en astronomía y la otra en física– tan rápido como un hombre?

Descontando sus capacidades personales –sin duda inmensas– en cuanto a su inteligencia, capacidad laboral, perseverancia, asertividad en la toma de decisiones y demás, hay dos condiciones de ventaja que ellas mismas se construyeron para avanzar en la carrera. Antes de iniciar su vida reproductiva, ya habían logrado estabilidad laboral: las dos tenían nombramiento de investigadora, en un caso Titular A y en el otro Asociada C. Pero sobre todo, ninguna de las dos tuvo hijos antes de concluir su formación académica, en un caso el doctorado y en el otro incluso el posdoctorado.

Me casé de 22 años, muy joven, y tuve hijos nueve años después, ya cuando había obtenido el grado, ya cuando estaba yo de regreso en México, y establecida, ya de alguna manera acomodada ... económicamente y con mi pareja y todas estas cosas... enorme... enormísima ventaja (Sonia DCIII).

El impacto de las responsabilidades familiares

¿Cómo hice para hacer la comida, cuidar niños, hacer la tesis de doctorado, barrer, sacudir, trapear?... y haber salido al trabajo de campo y haber publicado y haber, y haber, y haber y haber... No lo entiendo... pero lo hice, y ahora... siento como más calma [tiene 65 años] (Moira CAI).

Como se expuso en capítulos anteriores, algo que parece tan ajeno al trabajo académico, como la familia y el hogar, tiene un papel central en las dificultades que

enfrentan las mujeres para avanzar en sus trayectorias académicas. La otra cara de la moneda es que para los hombres tener una familia propia no representa un problema en su desarrollo profesional, incluso, para ellos puede significar una condición de privilegio en la realización de su trabajo científico. A lo largo de este apartado se podrá comprender el efecto diferenciado que causan las responsabilidades familiares entre las investigadoras, y entre ellas y los investigadores.

Las responsabilidades del ámbito familiar incluyen una infinidad de tareas que abarcan labores de limpieza de la casa, compra de víveres y abarrotes, preparación de alimentos, arreglo y cuidado de la ropa, pago de servicios, la administración y organización de todas estas actividades, así como el cuidado de niños y otras personas. Y a pesar de que todas estas tareas requieren de una fuerte inversión de tiempo e implican desgaste físico y también emocional, algunas impactan en mayor medida el trabajo profesional de las mujeres, en particular aquellas destinadas al cuidado de personas.

En este tema, las investigadoras coinciden: todas reconocen plenamente el impacto del ámbito familiar sobre su carrera académica. Las estrategias que utilizan las investigadoras de ambos grupos para conciliar sus actividades académicas con las responsabilidades familiares son diversas y dependen en buena medida de los recursos económicos y sociales de los que disponen, por lo que los efectos del ámbito doméstico sobre sus trayectorias tienen distintos matices.

A nivel general se podrá apreciar que las investigadoras DCIII logran aminorar el impacto de la vida doméstica en sus carreras, mientras que las investigadoras CAI tienen que hacer más esfuerzos y sacrificios para encontrar un endeble equilibrio entre estos dos ámbitos de su vida.

Dentro del grupo DCIII, uno de los temas que emerge de las entrevistas es que las responsabilidades familiares las afectaron en la velocidad con la que pudieron avanzar en su trayectoria.

La Dra. Sonia DCIII manifestó que ella demoró más que su marido para ascender en los peldaños de la carrera. Por un lado, el esposo salía más del país a congresos y otras actividades académicas, mientras que ella se limitó mucho en la época que tuvo que cuidar a sus hijos: “me demoré un poco más” (Sonia DCIII). Por otro lado, a pesar de la ayuda doméstica, quien se ocupaba de organizar, supervisar y cuidar era ella, por lo que tiene muy claro el impacto que el ámbito familiar causó en su trayectoria:

Por supuesto que me ha impactado, yo soy la que está a cargo de toda la organización de la casa, lo cual tiene sus ventajas (risas) y tiene sus desventajas. He tenido la responsabilidad de supervisar el trabajo, ver que todo está bien, generar el hacer las compras, en fin, toda una variedad de actividades de la casa que representa una cierta carga de trabajo. En cuanto a los hijos, por supuesto que yo estuve siempre a cargo: le daba tos a las tres de la mañana y la que se paraba era yo, y la que estaba cuidando a que se volviera a dormir era yo, entonces sí, sí hay un impacto fuerte. Cuando los niños estaban pequeños yo salí muy poco del país, mi esposo salía más de trabajo, de congresos y yo me limité mucho, me limité bastante y no me pesó nada, o sea yo estaba muy contenta cuidando a mis hijos. Después viene la fase de llevarlos a nadar, a la clase de no sé qué, al cumpleaños de no sé cuándo, igual yo estuve siempre a cargo de esos niños, con mucho cariño (Sonia DCIII).

La Dra. Diana DCIII también plantea que ella demoró más y que le costó más trabajo que a su marido: “estoy segura que a mí me costó mucho más trabajo todo que a quien fue mi marido [...] yo me tardé mucho más, por decir algo, que mi compañero, que mi marido, en todo. Ya llegué, a todo, pero me tardé mucho más” (Diana DCIII).

La Dra. Amelia DCIII coincide con otras investigadoras en que el impacto de las responsabilidades familiares en la trayectoria académica se traduce de manera primordial en tiempos. Las académicas avanzan con más lentitud en su carrera al tener que dividirse entre lo académico y lo familiar, además de que esto les implica trabajar más a lo largo del día. Amelia DCIII. explica de esta manera cómo ha intervenido en su trayectoria académica la responsabilidad del hogar:

En tiempos, yo creo que sí, en tiempos porque bueno como ve el doctorado lo terminé bastantes años..., la maestría sobre todo, bastantes años después de la licenciatura. Me dediqué más bien al niño mucho tiempo y cuando estuvo más grandecito, bueno, pues ahora sí a seguir estudiando, entonces un poco sí, sí a retrasar y a trabajar pues todo el día ¿no? Pues es cuestión de mañana, tarde y noche (Amelia DCIII).

Incluso en relaciones que encuentran un mayor punto de equilibrio, por lo menos en el cuidado de los hijos, la balanza se desnivela en ciertos momentos de la vida: “Bueno, cuando mis hijos eran muy pequeños, sí sacrificas... y sobre todo, sí, sueño... sí, muchas veces pues los duermes y vuelves a trabajar y sigues trabajando y sigues trabajando” (Celia DCIII).

Pero además, las hijas y los hijos reclaman en mayor medida la presencia de la madre que la del padre. Habría que preguntarse cómo se sostiene el hecho de que las y los hijos aparentemente siguen estableciendo un vínculo emocional más fuerte con sus madres que con sus padres, aunque ambos se dediquen a la misma profesión, tengan el mismo nivel de responsabilidades y deban dedicar la misma cantidad de tiempo en su carrera.

Sí te reclaman, sí te buscan más como mamá, tal vez les das más seguridad o la forma en que los tratas, entonces sí tienes ahí una carga más, pero no es así al 50%, o sea sí recurren más a la mujer que al hombre. Mi hijo el grande, hasta me hizo cuentas, bueno “es que quiere decir que no has estado conmigo en total como un año de mi vida” me dijo, de los viajes (Celia DCIII).

En el imaginario, la madre es la que debe estar en ciertos lugares, por supuesto que uno de ellos es la casa, pero también en las citas médicas, en las actividades extracurriculares (deportivas, artísticas, etc.) y en la escuela: en los festivales, en las juntas de padres (a las que van las madres).

Había una dualidad: uno de los reclamos es que no estaba en toditos los festivales o que no estuve en todos los cumpleaños, porque en un momento dado ya empezaba yo a salir, entonces no estuve en todos los cumpleaños de todos los niños, aunque se los festejara ocho días después, no era lo mismo. O no estuve en el... que la maestra nos citó el lunes, pues no, no estuve (Sonia DCIII).

En las investigadoras del grupo CAI, los tiempos y cargas de trabajo destinados a la crianza y a las tareas domésticas se aprecian en mayor medida.

Yo ya tenía dos hijos, daba clase, hacia la tesis del doctorado y pues compartía toda la vida familiar, o sea, iba al mercado... yo me pregunto hoy en día ¿cómo le hacíamos? (Moirá CAI).

Plantean que para avanzar en su formación y trayectoria académica tuvieron que hacer grandes esfuerzos y a pesar de orientar toda su energía sólo a estas dos áreas de la vida (academia y crianza), por lo que no disfrutaban de espacios de ocio, recreación, descanso o vida social, algunas investigadoras tenían que sacrificar una serie de cosas para que el tiempo les rindiera y pudieran sacar adelante sus compromisos. Entre estos sacrificios destacan las horas de sueño que podían disfrutar al día.

Creo que dormía máximo cuatro horas al día. Hubo un mes que no dormía más que dos horas, sí, sí, sí fue un gran sacrificio y bueno sigue siendo porque es estar al día también (Matilde CAI).

Yo puedo contarle como anécdota que mi tesis de doctorado yo la hacía entre 9:00 de la noche y 1 o 2 de la mañana (Moirá CAI).

También reconocen que los hombres pueden avanzar más rápido por las diferencias que hay entre el tiempo del que disponen los investigadores del que tienen las investigadoras para avanzar en su carrera académica y cumplir con los requisitos que exige su trabajo, aunque en estos casos no se refieren a sus maridos, sino a sus colegas.

Uno comentaba entre compañeras y los hombres pueden más rápido porque, pues sí, pues no había ese compromiso. Quien tenía que salir por los hijos a la escuela era uno [se refiere a ella], implicaba, a veces, no sólo llevarse el trabajo a la casa sino dar muchísimo más tiempo de eso (Moirá CAI).

Ellos tienen su tiempo completo para ellos. Ellos, no sé cómo lo manejen: si pagan, si la esposa lo hace, pero esta planchado, lavado, sacudido, y barrido y la comida; si quieren van a la casa a comer y si no quieren no van a la casa a comer, pero no hacen la comida (Moirá CAI).

En la investigación ya mencionada (Colbeck, 2006) sobre el uso del tiempo de hombres y mujeres y los mecanismos que utilizan para administrarlo entre el ámbito académico y el familiar se puede apreciar que algunos puntos coinciden con el panorama descrito por las investigadoras. Ellas dedican más tiempo al cuidado de personas dependientes y deben, por lo tanto, combinar estas actividades con su trabajo académico, mientras que los hombres, al destinar menos tiempo al cuidado de

personas pueden dedicar, de manera exclusiva, mayor cantidad de tiempo a sus actividades académicas (2006, pp. 39-40).

Al preguntarle a una de las investigadoras CAI como se imaginaría su carrera académica si no hubiera tenido que ocuparse del ámbito familiar y se hubiera ocupado de tiempo completo a la carrera académica, responde con toda claridad: “No pues sí, con muchos más logros, yo creo que sí” (Estela CAI).

Esto nos habla del tiempo de las mujeres. Las mujeres no pueden perder el tiempo, tienen que usarlo con extrema eficiencia, ser organizadas, productivas, para poder hacer una carrera profesional y darse el lujo de tener una familia, o al revés, tener una familia y darse el lujo de ser académicas. Pero esto implica que durante la etapa de crianza de los hijos ellas se quedan sin tiempo propio, su tiempo es para trabajar y para los demás.

Yo creo que como todas las mujeres siempre tenemos el tiempo limitado para uno, no para los hijos; entonces para mí, por ejemplo, la vida durante su crecimiento [se refiere a la hija] fue para ella... Sí me desvelé muchísimísimo, porque estar con ella al cuidado era fundamental, ¿no? (Matilde CAI).

Sin embargo, a pesar de que las investigadoras son conscientes del impacto que el cuidado de los hijos tiene sobre sus trayectorias académicas, plantean con toda claridad la importancia de destinar una buena parte de su tiempo al cuidado y convivencia con los hijos para su buen desarrollo. Las mujeres están dispuestas a sacrificar el éxito profesional –o a retrasarlo, como en el caso de las investigadoras DCIII– por el bienestar de los hijos, situación que no se les presenta a los hombres porque confían en que la madre asumirá este rol mientras ellos triunfan en la arena pública. Esto se puede observar empíricamente a través de esta investigación de dos maneras: 1) las investigadoras DCIII, casadas con científicos, declaran haber sido ellas las que en mayor medida se ocuparon del cuidado de los hijos y que esto disminuyó la velocidad de su avance en la carrera científica, además hicieron mayores sacrificios que sus maridos –en cantidad de horas de trabajo remunerado y no remunerado, en horas de sueño, en la participación de actividades internacionales, etc.– para seguir adelante en su trayectoria. 2) Las investigadoras CAI, la mayoría separadas, quedaron

a cargo de sus hijos o hijas y tuvieron que hacer verdaderos malabares para continuar con su profesión.

La Dra. Luciana CAI narra una vida complicada. Su hijo nació enfermo y el marido se fue de la casa cuando el niño tenía un año, así que se quedó sola con su hijo, que requería de cuidados especiales y, simultáneamente, debía conservar su trabajo y ocuparse de continuar su formación académica para seguir avanzando en la trayectoria laboral.

Esta situación, de tener que hacerse cargo de su hijo, mantenerse económicamente, continuar su formación académica y avanzar en su trayectoria, sin tener el soporte de una pareja, le producía temor:

Yo todavía con mucho miedo de pues ahora encima divorciada, con un niño de dos años y ahora vete, métete a la maestría, ¿no? (Luciana CAI).

Plantea que las responsabilidades de la casa sí le quitaban un poco de tiempo, pero que contó con servicio doméstico que la ayudó. Sin embargo, a pesar de la ayuda doméstica, claramente su situación era complicada y actualmente ella misma se pregunta cómo hizo para sacar todo adelante.

Verdaderamente cuando lo pienso, incluso ahorita digo ¿y cómo hice tanta cosa? Cómo hice porque además no tenía casa propia en esa época, entonces había que pagar la renta, había que tener la casa mona (Luciana CAI).

La única investigadora de este grupo que no ha sentido una gran afectación en su carrera por actividades domésticas y de cuidado es la Dra. Mónica CAI Sin embargo es importante aclarar por qué. Ella es divorciada, tiene un hijo, y viven (ella y su hijo) con la mamá, quien se ocupa de tiempo completo al cuidado de su nieto y a resolver las actividades domésticas para los tres. Así que es la madre de la investigadora, y no ella, la que se hace cargo de las responsabilidades del ámbito familiar. Se podría hacer un símil de la forma en que se organizó esta familia con el funcionamiento de una familia tradicional, sólo que aquí, el papel de esposa lo cumple la abuela y el de padre (proveedor y relativamente ausente) lo cumple la madre.

¿Cómo me ha impactado? Casi no, porque casi todas las responsabilidades se las lleva la abuela, o sea la mamá. (Mónica CAI).

No cabe duda de que el cuidado de hijas e hijos es la responsabilidad familiar que mayor tiempo requiere y la que interviene más en la velocidad con la que pueden avanzar las investigadoras. Sin embargo, en relación al cuidado de otras personas – más allá del cuidado de los hijos– se encontraron diferencias importantes entre las investigadoras DCIII y las CAI.

Sólo una de las investigadoras DCIII manifestó haber tenido que hacerse cargo de cuidados a personas mayores, en este caso de su madre. Sin embargo, es importante resaltar cómo los recursos económicos juegan un papel fundamental en el manejo de estas situaciones y, por ende, en la afectación que la dependencia de terceras personas puede generar en la vida profesional de estas mujeres.

Mi mami fue dependiente económica, y yo soy hija única, económica y emocional... Al principio pues yo le pasaba una lanita y poco a poco a ser completamente dependiente de mí, no tenía nada de dinero y ya no podía dar sus clases de pintura, entonces no sólo yo la mantenía, yo iba a Cuernavaca a verla, y bueno... los últimos años que ya estuvo muy malita, pues muy difícil, yo la mantenía con una cuidadora 24 horas al día, 7 días a la semana (Diana DCIII).

En las entrevistas a las investigadoras CAI se aprecia que la tarea de “cuidados” es prácticamente una historia sin fin. A veces empieza antes de la vida reproductiva cuidando a los hermanos menores, luego vienen los hijos, después los padres y también lo maridos, excepto que en este grupo no aparece la contratación de servicios de cuidado como una opción.

Una de las investigadoras CAI hace una descripción muy interesante sobre las distintas etapas por las que pasa una mujer vinculadas al cuidado de otras personas: el cuidado de los hijos, el cuidado de los padres, el cuidado de la pareja.

[A medida que iban creciendo los hijos] Entonces yo me fui como despreocupando... pero vino también la etapa de los padres... Cuidar a mi mamá que fue la que duró un tiempo, digamos, más largo, de mayores cuidados. Mi mamá muere de 90 años... empezó a mostrar signos de vejez ya bastante significativos... cuando tenía 85 años, entonces había que turnarnos..., tengo una hermana que decía... te toca sábado y domingo de una semana y a mí me toca sábado y domingo de otra... Mi esposo, por ejemplo, el año pasado estuvo... en estado de muerte... pero igual yo recibí comprensión aquí... siempre hubo equipo y siempre me apoyaron (Moira CAI).

El caso de la Dra. Estela CAI es similar: entre el tiempo que dedicó al cuidado de la hija y el que ha dedicado al cuidado de la madre, lleva aproximadamente 30 años realizando labores de cuidado de manera simultánea a su trabajo académico. Al preguntarle cómo valora el impacto que han tenido las actividades de cuidado en su trayectoria, plantea lo siguiente:

Pues sí, sí ha intervenido por el tiempo que tiene uno que dedicar, yo a mi hija y a mi madre que actualmente tiene 90 años. Me dedico a ella, entonces pues sí le quita a uno el tiempo de poder adelantar algunas cosas aquí en la universidad, sobre todo en la investigación que es muy importante estar todo el tiempo sobre... leyendo artículos, resolviendo problemas, y cosas de esas ¿no? (Estela CAI).

Gracias a otra mujer

Algunas de las estrategias para minimizar el impacto de la vida familiar en la carrera académica fueron la utilización de guarderías y la contratación de servicio doméstico. El uso de guarderías es algo a lo que todas las investigadoras recurrieron, pero el servicio doméstico claramente tiene mayor presencia en el grupo DCIII, y en algunos casos es un tema central en la vida académica de estas investigadoras.

Estas investigadoras resaltaron que uno de los factores de posibilidad para haber tenido una carrera académica exitosa fue el apoyo invaluable del servicio doméstico, una mujer que se ocupaba de todas las tareas domésticas y, muchas veces, del cuidado de los hijos. Sin ellas, mujeres anónimas, invisibles, la carrera científica no hubiera sido posible. Sin embargo, esto no las eximía de una serie de actividades, como la organización y supervisión del hogar, la administración, compras, pagos, etc. y por supuesto el cuidado de los hijos.

Sonia DCIII destaca la importancia que tuvo para su carrera que otra mujer (a quien le reconoce todo su apoyo) se hiciera cargo de las tareas domésticas, lo que le significó no haber tenido que realizar el trabajo físico de la casa: “o sea el trabajo físico lo hacía la empleada, una empleada maravillosa, que le agradezco... todavía mucho todo lo que me apoyó” (Sonia DCIII)... y haber tenido ayuda en el cuidado de los hijos cuando era necesario: los niños siempre tuvieron alguien que los cuidara” (Sonia DCIII). Sin embargo, esto no la eximía de una serie de actividades, como la administración, organización y supervisión del hogar, compras, pagos, etc., y por supuesto el cuidado de los hijos: “pero de todas maneras la responsable de los niños fui yo, y fui yo todo el tiempo” (Sonia DCIII).

Celia DCIII también destaca la importancia del servicio doméstico en su casa: “afortunadamente en México tienes ayuda doméstica y pues tengo una persona fabulosa que me ayuda, o sea, hasta hace las compras” (Celia DCIII).

Un elemento interesante que surge en dos de las entrevistas del grupo DCIII y que funciona como una estrategia positiva para sus carreras académicas, es que no le dan demasiada importancia a la resolución de las tareas domésticas.

Amelia DCIII y Celia DCIII coinciden en que el orden y la limpieza de la casa no les ocupan un espacio importante en sus preocupaciones, ni en el tiempo que dedican a estas tareas. Saben que, de otra forma, les significaría un desperdicio de horas valiosas para su trabajo académico. Este es un tema importante, porque normalmente las mujeres tienen una preocupación prácticamente introyectada por la limpieza y el orden de la casa como consecuencia de los roles de género aprendidos, por lo que lograr que estos temas dejen de ser primordiales, indica una especie de desprendimiento de un componente de la identidad femenina (este tema se retoma en el apartado Identidades de género) y un factor a favor de la posibilidad de avance en su profesión.

La Dra. Amelia DCIII expresa que las actividades domésticas nunca fueron algo demasiado importante para ella. Buscaba que las cosas se resolvieran para poder

estar a gusto, pero no le dedicaba demasiado tiempo, ni le era importante mantener una casa en perfecto orden.

Y la casa, la verdad, es lo mínimo necesario lo que dedico a la casa, yo no soy muy casera, ni me gusta... lo mínimo, mínimo, para estar a gusto, pero no es algo que me preocupe demasiado, ni le dediqué demasiada atención... (Amelia DCIII).

La Dra. Celia DCIII tomó una decisión a nivel personal: no darle tanta importancia al orden y la limpieza de la casa, aunque plantea que para llegar a esto tuvo que aprender a que este aspecto no fuera prioritario en su vida.

Hay cosas que no tienes que tomarle mucha importancia, porque si no te desgastas... si el fin de semana se cayó... todo tirado, pues se cayó... ni modo, no puedes tomar tantas responsabilidades... pero claro es una cuestión de años, de trabajar todo eso... (Celia DCIII).

Gracias a la familia y a las amigas: redes familiares y laborales

En el grupo de investigadoras DCIII encontramos que el apoyo de trabajadoras domésticas y cuidadoras –se verá más adelante– ha sido uno de los pilares para que estas mujeres pudieran destinar una gran cantidad de su tiempo a la academia. En el caso de las investigadoras CAI no aparece el servicio doméstico como coadyuvante fundamental para avanzar en su trayectoria. En este grupo se revela el importante papel que juegan las redes familiares y sociales y las estrategias desarrolladas por las investigadoras para articular y organizar estos apoyos.

Son las madres, las suegras, las parejas –en algunos casos–, amigas o colegas del trabajo quienes apoyan y ayudan a resolver problemas domésticos y con los hijos. Son otras mujeres las que “echan la mano”, porque ellas comprenden lo que es ser madre.

Ella [refiriéndose a su tutora]... es una persona que comprendió ese sentido de que éramos madres y que teníamos que hacer cosas (Maira CAI).

A lo largo de la entrevista de una de ellas (Maira CAI) puede notarse que la investigadora se procuraba el apoyo de una gran cantidad de personas a su alrededor, organizando la participación de unas y otros en las distintas tareas que había que resolver en el ámbito familiar, además de lograr la colaboración de sus compañeras de

trabajo para evitar vacíos en proyectos colectivos en los que por alguna razón de índole familiar no podía estar presente.

Pues yo podía dejar solos [a los hijos], los cuidaba por teléfono, qué haces, qué tomas, qué juegas. Yo vigilaba, encargaba, y si había que hacer actividades, salidas de campo, que para nosotros son muy importantes, pues siempre estaba el apoyo de mi suegra que se iba para la casa y el apoyo a mi esposo que se encargaba de movilizarlos o de alguna compañera que se encargaba de sacarlos de la escuela para llevarlos a la casa (Moirá CAI).

El caso de esta investigadora es muy impresionante por la capacidad que tiene de generar redes de solidaridad y organizar a los integrantes de la familia, y a los que no son de la familia, para atender las necesidades de cuidado que se le han ido presentando a lo largo de la vida. Para cuidar a los hijos se apoyó en el marido, en los cuñados, en la madre, en la suegra y en compañeras de trabajo. Para cuidar a sus padres, sus hijos y el marido la apoyaban, además de compartir esta tarea con su hermana, y para cuidar al marido que quedó incapacitado, echa mano de la suegra, de uno de sus hijos, de sus compañeros de trabajo para que no queden descubiertas sus responsabilidades laborales y hasta de un vendedor de comida, que es quien finalmente le prepara y le lleva la comida al marido hasta adentro de la casa:

Siento que he tratado de equilibrar mi tiempo en relación con la familia... uno de mis cuñados que puede irse por la tarde a quedarse con mi esposo... ese día me quedo para las tesis, para esto, para el otro... Que tengo que salir de trabajo de campo pues se queda mi suegra, que ahorita ya tiene 80 años, pero es una persona... con mucha fortaleza, muy bien, mi hijo... pues está al pendiente, o sea siempre he recibido ese apoyo y siento que puedo desempeñar... adecuadamente mi trabajo (Moirá CAI).

Mire [le dice el señor que prepara la comida], téngame confianza, déjeme su llave, yo abro y le pongo la comida a su esposo. Yo dije sí, ¡yo me arriesgo! Pues el señor subía, recogía la correspondencia, pasaba por el periódico..... y le ponía la comida a mi esposo mientras que yo llegaba corriendo a las tres de la tarde... pero ya mi esposo había comido a la una y media que eso era lo importante (Moirá CAI)

Para resolver las actividades domésticas, organizó y puso a trabajar a todos los integrantes de la familia:

Él lavaba, pero yo planchaba, yo iba al mercado, pero él iba al súper, la comida pues uno hacía una cosa y otro hacia lo otro. Los hijos crecieron también igual, uno tenía que hacer una cosa y otro tenía que hacer otra... tú limpias, sacudes y barres, y el otro pues decía “yo te ayudo en la comida: qué pico, qué hago” (Moira CAI).

La Dra. Estela CAI sí tuvo servicio doméstico, sin embargo no lo plantea como algo fundamental o al menos no le da esa relevancia en su discurso. A lo que sí le da importancia es a la ayuda de sus padres: “No sí, sí, sí. Tanto de ayuda doméstica en casa como pues con mis padres ¿no?, que me ayudaban mucho” (Estela CAI).

Como se mencionó en el apartado anterior, la Dra. Mónica CAI cuenta con un apoyo fundamental: su madre, con la cual vive, que le resuelve prácticamente todas las tareas del ámbito doméstico: “Si no fuera por la mamá estaría yo pues frita, muchas de esas cosas las hace ella. Casi totalmente... entonces ella es la que me ha apoyado en eso” (Mónica CAI).

La Dra. Matilde CAI contó de manera fundamental con el apoyo de su padre. Él cuidaba a su hija, la llevaba a la guardería y plantea que fue más importante el apoyo que le dio él que el que le dio su madre: “Él me apoyó cuidando a mi hija, llevándola a la guardería, más que mi madre mi papá” (Matilde CAI).

La Dra. Luciana CAI contó con el apoyo de sus padres para el cuidado de su hijo:

Como familia mexicana tuve mucha ayuda de mi mamá, de mi papá, o sea muchas veces se llevaban al niño... los fines de semana, o en vacaciones. Mis papás me ayudaban mucho con el niño; en alguna ocasión que le dio varicela yo tenía una junta aquí y no podía cancelarla, la muchacha se me fue, ya sabes de esas cosas que todo se te junta, y el niño de tres años con varicela (risa) entonces lo tuve que dejar en mi casa, ... le hablé a mi mamá y le dije pues vente con el niño porque me tengo que ir, no hay de otra, lo tuve que dejar solito con varicela [mientras llegaba la mamá]... mi mamá tenía la disponibilidad de poderse venir... siempre tuve esa ayuda (Luciana CAI).

¿Corresponsabilidad?

La búsqueda de balance interno en el hogar es otro mecanismo a favor de la carrera de las investigadoras. La Dra. Celia DCIII y su marido distribuyeron el cuidado de los hijos de manera equitativa, claro que para esto se necesita tener una relación en la que

quepa esta posibilidad, no cualquier marido está dispuesto a corresponsabilizarse del cuidado de los hijos:

Yo creo que tengo... una relación bastante balanceada. La familia, o sea lo que serían suegra y las abuelas pues, nos ayudan esporádicamente con nuestros hijos y mi esposo y yo siempre nos hemos hecho cargo al 50 y 50... por ciento, de los niños... es que él también es investigador aquí, entonces... pues estamos en las mismas condiciones (Celia DCIII).

Sin embargo, las investigadoras coinciden en que la colaboración de los maridos en las tareas de la casa y el cuidado de los hijos, normalmente está enmarcada en la lógica de “ayudar” a su esposa con estas actividades. En este aspecto no se encuentra en la vida familiar de estas investigadoras un compromiso del marido de plena corresponsabilidad en el ámbito familiar.

Incluso en el caso de Celia DCIII, que es paradigmático de una relación igualitaria en el cuidado de los hijos, no se aprecia la misma compenetración del marido en las tareas domésticas. Al preguntarle si él es igual de equitativo con las tareas de la casa –lavado, limpieza, ropa, supermercado, comida, y demás–, Celia DCIII contestó: “Mira... eso está un poco más difícil ¿no?... mi esposo sí coopera pero no de manera (risas)... no por motu proprio ¿no?, entonces hay que... insistir” (Celia DCIII)

La colaboración de los maridos se sustrae de un sentido de responsabilidad, situándose en la lógica del apoyo o de la ayuda, lo que manifiesta el arraigo que aún existe sobre la creencia de que el ámbito familiar es una “responsabilidad natural” de las mujeres.

Aunque mi esposo me ayuda, pues es me “ayuda” ¿verdad? [...] no es su responsabilidad... (Amelia DCIII).

La Dra. Diana DCIII plantea muy claramente que su ex marido siempre colaboró con la crianza de los hijos, e incluso a veces con las tareas domésticas, pero el peso mayor siempre estaba en ella. Pone distintos ejemplos, uno de ellos es cuando alguno de los hijos se enfermaba, la capacidad que él tenía para “desconectarse” del problema y concentrarse en su trabajo, mientras que ella se quedaba “enganchada” en la situación de salud de su hijo.

Pero si el niño tenía una gripita, llegábamos al trabajo [recuérdese que el ex marido es investigador del mismo instituto], él hacía *click* y se ponía a trabajar y yo llamaba cada media hora a mi casa “y cómo está el niño, y cómo está el niño”; “pues tiene un poquito de calentura”; “a la chingada todo y yo me regreso a mi casa”; entonces es diferente... él sí era apoyador... pero sí es diferente (Diana DCIII).

Evidentemente hay un tema de “responsabilidad aprendida” sobre quién es la persona que debe encargarse de los cuidados, algo así como una “preocupación introyectada”, producto de lo que se incorpora, en los cuerpos y en las mentes, a lo largo de la vida sobre *ser mujer* o *ser hombre* y los papeles diferenciados que juegan unas y otros. Otro ejemplo de la diferencia de responsabilidad en los quehaceres domésticos lo dio refiriéndose a la realización de las compras. Su marido iba al súper, apoyaba, pero no le preocupaba si compraba las cosas adecuadas para elaborar la comida. Es esta actitud de ayuda, de ser hombres de “vanguardia”, pero realmente no sentirse parte de o responsables de lo que están haciendo.

Pues sí, mi ex iba al súper y todo, pero haz de cuenta yo le decía “y traes cebollas y trae esto y trae el otro”; y llegaba con un nabo... y yo le decía “y eso qué es”; “pues cebolla”; “no, eso no es una cebolla, eso es un nabo”; “ay, pues la próxima vez vas tú”, para resumir... (Diana DCIII).

Más allá de que estas mujeres a las que nos estamos refiriendo (DCIII) sean investigadoras y colegas de sus propios maridos y, en algunos casos, con trayectorias más exitosas que las de ellos, el tema de la casa continúa siendo un gran problema para estas científicas de primer nivel.

Los únicos ejemplos de las investigadoras CAI donde se ven visos de corresponsabilidad en la familia son el de Moira CAI y el de Luciana CAI. En el primer caso, por lo que ella expresa, su marido siempre colaboró tanto con las tareas del hogar, como con el cuidado de los hijos y, sin duda, esto alivió las cargas de trabajo doméstico de la investigadora y seguramente algo la ayudó para continuar con su carrera académica. Sin embargo, en sus testimonios es palpable que la colaboración del marido ha sido producto de un proceso de constante negociación:

Pero sí fue lucha, sí fue lucha, se platica facilito, pero también hubo dificultades... “no, no, a ver, espérate, yo estoy haciendo esto y esto y esto y esto, y ¿qué pasa contigo?, a ti te tocaba hacer esto y esto y esto otro... mi trabajo también es una responsabilidad, no voy a trabajar de *oquis*” (Moira CAI).

Fue ella la que promovió una participación más equitativa ante las responsabilidades familiares intentando que el marido no lo hiciera como una ayuda, sino que asumiera estas actividades como parte de sus obligaciones.

Le digo [al marido]: “mira, no me digas esa palabra porque me dan ganas de ahorcarte, qué vas a hacer tú y qué voy a hacer yo, no me ayudes, porque la obligación es de los dos” (Moira CAI).

La Dra. Luciana CAI hace hincapié, a lo largo de la entrevista, que su segundo marido fue muy apoyador y se refiere de manera fundamental al cuidado de su hijo, lo que le permitía realizar sus actividades académicas. Su segundo marido también tenía una hija del matrimonio anterior, así que él se quedaba cuidando a los dos niños, el hijo de ella y la hija de él: “Sí, muchísimo, sí tuve un apoyo ahí sí incondicional, más allá de muchas cosas... las clases a veces eran en la tarde, entonces yo le dejaba a mi hijo a él” (Luciana CAI).

Sin embargo también expresa que aun cuando algunos hombres actualmente quieren deslindarse del machismo y participar de las actividades familiares, no terminan de asumirlo o de aceptarlo plenamente como parte una responsabilidad propia.

Incluso es curioso, porque los hombres han asumido una especie de papel de que ya no son machos... y que participan en las cosas de la casa y todo, pero muy curioso porque... tampoco acaban de... [asumirlo] no les ha acabado de caer el veinte (Luciana CAI).

De acuerdo a la Dra. Luciana CAI, no sólo los hombres no acaban de asumir las tareas del ámbito familiar-doméstico como una responsabilidad propia, sino que cuando las hacen esperan recibir cierto reconocimiento, además de proyectar una sensación de ser víctimas por el hecho de tener que asumir ese tipo de tareas.

Asumen un papel un poco entre víctimas... les gusta mucho jugar ese papel... es curioso porque como tú dices uno lo hace toda la vida y ni te asumes como víctima ni como buena, simplemente es algo que se hace... y luego reconocerles mucho... Sí, sí, sí. “De veras, eres fuera de serie (risas), lo mejor, lo más excepcional”... lo hacen pero están esperando eso, una especie de reconocimiento (Luciana CAI).

Tiempos y espacios propios

Las mujeres que se dan “el lujo” de tener una carrera académica, deben restar tiempo a alguna otra dimensión de su vida para poder avanzar en su trayectoria. Esto le ocurre prácticamente a todas las investigadoras entrevistadas. Sus espacios personales se volvieron mínimos y no tenía tiempo para ellas.

Definitivamente los espacios para mí se volvieron muy, muy reducidos y... sobre todo... de pequeñitos... se vuelven inalcanzables... sí te quita tiempo y además estás agotada, estás cansada, estás de mal humor y todas esas cosas que pasan (Sonia DCIII).

La Dra. Diana DCIII plantea algo similar, cuando sus hijos eran pequeños sus espacios personales, de descanso, de recreación eran verdaderamente limitados. Las mujeres en esta etapa de la vida no sólo deben invertir mayor cantidad de tiempo y energía que los hombres para abarcar todo lo que tienen que hacer, también tienen que restarle más tiempo a los espacios personales, recreativos y de descanso.

Pues, la verdad es que tenía muy poco tiempo para mí, a mis amigas del alma, con las que he retomado el contacto, las veía poco... cuando mis niños estaban chiquitos, poco, o sea yo... iba al cine con mi marido, iba a conciertos con mi marido y teníamos una vida social limitada (Diana DCIII).

La Dra. Amelia DCIII comenta que los espacios personales y de recreación son realmente limitados, incluso en estos momentos en los que ella ya ha alcanzado los máximos niveles y sus hijos son adultos:

Limitados... sí son limitados realmente... Por ejemplo, sábado es más o menos la casa, ir de compras, el súper, este... en la tarde, bueno, sí salimos a comer, vamos a un concierto, domingo es tal vez comer fuera, pero mañana y tarde avanzar algo de lo que se pueda del trabajo también (Amelia DCIII).

Sin embargo, para las investigadoras del grupo CAI los sacrificios personales que han tenido que hacer para salir adelante son mucho mayores. Indudablemente la

condición de género se cruza con la de nivel socioeconómico y causa mayores marginalidades.

La Dra. Mónica CAI expresa que prácticamente no tiene vida social y los espacios de descanso y recreación no existen. No tiene tiempo para ninguna de esas cosas, sus horas cotidianas las destina al trabajo, no descansa los fines de semana, ni en vacaciones, sólo de esta manera puede rendir lo que la institución le exige.

Todo lo consume el trabajo... es más, ya me consume el sábado y hasta el domingo... Y ya en vacaciones... no hay vacaciones, pues vacaciones sólo cuando vamos a congresos y ahí te agarras un día o dos y hasta ahí, pero ya no, se acabó [...] si quiere uno seguir el paso de lo que le pide la institución, si no está uno frito. Tiene uno que publicar... Tiene que sacar estudiantes, tiene que dar clase... yo todavía llego a mi casa a las 10 [de la noche] (Mónica CAI).

La Dra. Luciana CAI describe cómo algunas actividades de índole recreativa o relaciones familiares y de amistad, sucumbieron a la agotadora dinámica trabajo-maternidad que deben enfrentar, sobre todo en ciertos periodos de su vida. Al preguntarle si el trabajo académico, sumado al cuidado de su hijo, impactó en sus espacios lúdico-sociales, respondió:

Sí desde luego, o sea, no voy al cine simplemente, o sea es algo que dejé de hacer pero desde hace muchísimos años, entre otras cosas porque yo tenía muchacha nada más de entrada por salida, entonces no podía dejar al niño por las noches [...] Fue algo de lo que, casi desde que nació mi hijo, renuncié. En cuanto a relaciones con amigas con amigos es por temporadas. Cuando entré al doctorado sí me tuve que aislar muchísimo de muchas relaciones, pero luego las recuperé [...] tanto amigas como familiares ellas han hecho el esfuerzo por recuperarme y yo me he reintegrado a toda esa vida social familiar... (Luciana CAI).

Este testimonio de Luciana CAI y el anterior de Diana DCIII, son interesantes porque ellas tuvieron la oportunidad de recuperar sus espacios sociales-familiares y sus tiempos propios. Esto indica que las académicas pasan por periodos realmente difíciles, en los que el tiempo simplemente no les alcanza para realizar todas las actividades que tienen sobre sus hombros y van recortando distintos aspectos de su vida. Pero esta situación se reajusta, se reacomoda cuando sus hijas o hijos son adultos y ellas se quedan solas, con tiempo “de sobra” para dedicarse a su trabajo,

ahora sí –como sus colegas varones– de tiempo completo. Desde esta lógica, las académicas pueden disfrutar de una situación “similar” a la de sus colegas hombres cuando son de edad avanzada, cuando el perfil y la velocidad de la trayectoria académica ya se situaron en unas condiciones determinadas. Durante la juventud, época de mayor productividad, ellas deben competir por los espacios académicos en condiciones de profunda desventaja frente a los hombres, deben rendir como ellos con fuertes cargas adicionales de trabajo.

En la actualidad, las dificultades para conciliar estos dos ámbitos de la vida –el laboral y el personal– hacen que algunas mujeres se sitúen en una nueva disyuntiva ¿ser una científica exitosa o ser madre? La postergación de la maternidad o la decisión de no tener familia es un nuevo horizonte en las mujeres científicas (Bracken et al., 2006, p. 148).

Lo que sí he notado mucho es que, cada vez, al cabo de un Congreso... la mayoría no están casadas ni tienen familia... si la carrera... no es sencillo... tú la tienes que hacer compatible con la familia y no, no siempre es fácil... estábamos como seis mujeres, y yo era la única casada... y con hijos... la más grande ha de tener 58 y la más joven 38 (Celia DCIII).

Otro dato interesante es que cuatro de ellas, excepto la que continúa casada, tuvieron un sólo hijo o hija, en cambio las investigadoras del grupo DCIII, todas tienen dos hijos(as). Esto resulta llamativo, ya que la lógica sería que si las tareas de crianza son un obstáculo o un factor de demora para el avance en la carrera académica, cuantos más hijos se tengan más dificultades deberían enfrentarse. Sin embargo las observaciones emanadas de la comparación de estos dos grupos de académicas nos muestran que el grupo que ha llegado a la cima tiene el doble de hijos que la mayoría del grupo que se encuentra en la media estadística.

Esto se relaciona con el estudio realizado por Mary Frank Fox (2005), en el que plantea que no necesariamente hay una relación directa entre tener hijos y estar casada con una baja productividad académica. Ella menciona que la relación entre estos ámbitos es más compleja y que lo que juega un papel verdaderamente importante es la interrelación familiar.

Esto coincide con lo encontrado en el grupo de investigadoras DCIII, en el cual la pareja ha jugado un papel positivo en sus carreras académicas y la familia en conjunto –incluyendo a sus hijos– se ha movilizó en función de la consecución de logros académicos para ambos integrantes de la pareja.

Otro elemento que es necesario destacar es la capacidad que tienen estas académicas, como muchas otras mujeres, para realizar su trabajo simultáneamente al cuidado de los hijos.

Los niños, bueno, era la guardería que era un gran apoyo y luego pues estar con ellos en las tardes y a veces al mismo tiempo haciendo alguna actividad pendiente también del trabajo (Amelia DCIII).

La diferencia que hay entre hombres y mujeres en traslapar o realizar simultáneamente actividades de cuidado y actividades académicas es un aspecto de la tensión que produce la conciliación familia-trabajo que ya se ha investigado en universidades estadounidenses, como fue expuesto en el Capítulo II. Los resultados muestran la tendencia esperable: “las mujeres no solamente gastan más tiempo en el cuidado de personas dependientes, sino que integran el cuidado de personas dependientes con su trabajo más del doble que los hombres (Colbeck, 2006, pp. 39-40 en Buquet, Cooper, Mingo y Moreno 2012).

Ambiente institucional

En el capítulo II se expusieron una serie de investigaciones, realizadas en distintas universidades del mundo (Andrews, 2007; Burton, 1997; Della Flora et al., s/f; Hall y Sandler, 1984; Mingo, 2006; MIT, 1999; Morley, 1999; PUEG-UNAM, 2007, 2010, 2011b, 2011d, 2011e, 2011f; Sandler, 1986), que muestran con toda claridad la importancia que tiene el ambiente institucional para el desarrollo profesional de las y los integrantes de las comunidades científicas, así como las muy variadas formas en las que aún hoy se manifiestan comportamientos cargados de prejuicios y actitudes que denotan sexismo y violencia de género (Valls Carol, 2008; Wright Dziech y Weiner, 1988). La presencia de este tipo de actitudes merma de manera silenciosa, pero efectiva, el trabajo de las investigadoras, su sentido de pertenencia institucional,

la valoración de sus aportaciones y la imagen que las académicas perciben de sí mismas en un entorno que se muestra como ajeno a la participación de las mujeres en la construcción del conocimiento.

La existencia de estos ambientes no es fácilmente identificable, muchas veces se viven como algo normal, parte de la cotidianeidad, como una condición natural que debe ser sobrellevada con las herramientas que cada mujer tenga o desarrolle para sobreponerse a ellos, sin poder valorar los costos laborales y personales y, sobre todo, sin comprender que no es un problema individual, sino un fenómeno de carácter cultural, arraigado de manera profunda en la construcción imaginaria de las mujeres como seres de menor valor, sobre todo para cierto tipo de actividades.

Discriminación

La tendencia a naturalizar un ambiente hostil hacia las mujeres o a percibirlo como “situaciones excepcionales” se pudo observar en la mayor parte de las entrevistas realizadas. En términos generales, las investigadoras no manifiestan haber vivido o vivir en un clima institucional que denote discriminación hacia las académicas.

Ante la pregunta de si consideraban que en su instituto existen comentarios, actitudes o comportamientos de carácter discriminatorio, la mayoría del grupo DCIII respondió: “No... para nada” (Amelia DCIII); “No, yo creo que no, y en mi caso por supuesto que no” (Celia DCIII); “Yo no sufrí eso nunca....” (Diana DCIII).

Sin embargo, a medida que las entrevistas avanzaban y profundizaban en detalles y situaciones específicas, en algunas de ellas emergieron recuerdos de situaciones que muestran un ambiente en el que existen gestos, chistes, comentarios o actitudes de carácter sexista, por parte de colegas y/o estudiantes.

Una de las investigadoras que, en términos generales, considera que no hay presencia de discriminación, “No, yo creo que no, y en mi caso por supuesto que no” (Celia DCIII), cuenta algunas anécdotas que denotan claramente la existencia de un ambiente sexista:

Estás platicando con alguna otra mujer en el pasillo y la otra vez un colega dice “Ay, qué chistoso... escuchar a dos mujeres hablando de [la disciplina del instituto]” y le digo “pues no estás en el salón de belleza estás en el instituto de [...], por qué va a ser extraño...” (Celia DCIII).

O por ejemplo, hace muy poco un colega mío, amigo mío me dice “no, es que yo por ejemplo siempre he podido publicar con mujeres conflictivas”, entonces, pues no se da cuenta de que ya ahí... ya ¡pum! [hay una cosa discriminatoria]. Totalmente, y la mujer pues ya es conflictiva... (Celia DCIII).

La Dra. D.D considera que ella no tuvo problemas de discriminación a lo largo de su formación académica. Al revés, plantea que en su facultad el ambiente era positivo y que nunca sintió discriminación por parte de sus profesores. Incluso comenta haber sido privilegiada por ganarse el cariño y reconocimiento especial de ciertos científicos de alto nivel.

Yo no lo sufrí en el proceso de mis estudios, o sea yo creo que el ambiente de la Facultad [...], era un ambiente muy padre, muy cordial, yo no sufrí eso nunca... yo siento que los profesores de la Facultad no tenían ese prejuicio o yo nunca lo noté, ni ninguna de mis compañeras con las que todavía tengo relación, nunca hablamos de eso o mejor dicho, sí hablamos pero no... ninguna percibió eso, sí... al contrario, en el caso del Doctor H., yo era su niña consentida y bueno me empujó... de manera increíble (Diana DCIII).

Sólo recuerda comentarios discriminatorios cuando realizó sus estudios en el extranjero con la frase preferida de su supervisor:

En Moscú... pues yo no lo sufrí, pero mi supervisor, este que era una eminencia, bueno... hay que decir que fui su primera y última estudiante de Doctorado, la única, y él decía, su frase preferida: “No hay [científico] con faldas” (Diana DCIII).

Como en otros casos, la Dra. Diana DCIII no percibió haber sido discriminada durante su formación académica o en el avance de su trayectoria profesional. Sin embargo, planteó que sí ha podido observar un prejuicio hacia las mujeres y que ella lo pudo percibir a partir de participar en las comisiones dictaminadoras. Este es un tema relevante porque ella no sintió discriminación cuando se trató de su propia trayectoria, pero sí la empezó a percibir después, una vez que había transitado por los distintos peldaños de su carrera. Ahora, estando en la cima, le toca ser parte de los

procesos de evaluación académica de las nuevas generaciones y considera que probablemente sí exista discriminación hacia las mujeres.

A posteriori, creo que sí hubo cierto sesgo por ahí... sin embargo, de lo que te voy a hablar, donde sí he visto ese prejuicio es ya como vaca sagrada... en el SNI, en las comisiones dictaminadoras, lo he visto bastante... y eso en este medio eh, de los institutos de ciencias, que se supone que no [sucede] (Diana DCIII).

A continuación, la Dra. Diana DCIII narró un caso en el que le quedó clarísimo que se trataba de discriminación por género y ella era parte de la comisión dictaminadora. Una joven investigadora que fue contratada y luego expulsada del instituto por tener un gran conflicto con una “vaca sagrada”.

Fue un asunto, desde mi punto de vista, extraordinariamente turbio, desde mi punto de vista, extraordinariamente injusto... Es una chava... muy parecida a mí, pero jovencita... rezongona, rebelde, que se puso al *tú por tú* con una vaca sagrada, se peleó, lo acusó de que le había robado ideas y de que publicó un artículo sin ella... no, fue un pleitazo... (Diana DCIII).

La discriminación por género, como se ha expuesto en diversas investigaciones realizadas en universidades de Estados Unidos y países europeos, es una gran pérdida para las instituciones. En este caso, la investigadora joven que fue expulsada del instituto por haber confrontado a un investigador con poder, ahora es una exitosa investigadora en Inglaterra.

Es una chava que ahorita es investigadora, muy exitosa, en Inglaterra, con un *grant* de mucho dinero, ya tiene sus estudiantes... y yo creo que el hecho de que fuera mujer y no sé qué, sí tuvo que ver, sí tuvo que ver bastante... estoy convencida... y es algo subjetivo, yo no lo puedo probar, pero yo estoy... convencida (Diana DCIII).

La Dra. Diana DCIII habla de otro factor importante de discriminación hacia las mujeres científicas y ubica el núcleo del problema en “el arranque”, vinculándolo de manera directa con el inicio de la etapa reproductiva. El ejemplo que pone es muy esclarecedor: en el instituto en el que ella trabaja se requieren dos pos doctorados en el extranjero para lograr una contratación. Las mujeres logran “aguantarse” sin tener hijos hasta concluir el doctorado, pero esto ya las pone al límite de edad. Pero la realización de uno o dos pos doctorados se cruza, inevitablemente, con la vida

reproductiva. Entonces sus opciones se ponen en verdadera tensión: renunciar a la carrera académica, después de haber avanzado tanto, renunciar a tener una familia, o continuar sus estudios en el extranjero con hijos pequeños bajo condiciones completamente adversas.

¿Y a qué edad te agarra el pos doctorado?, pues a la edad de tener familia, digo, si ya te aguantaste en el doctorado, que te pone al límite de los treinta y algo, entonces en el *posdoc* sí te toca... Irte con un bebé de un año... eso ya para empezar... pues va en contra. En el Instituto, no son dos años, es un año, pero también fuera, si te doctoraste aquí, en el extranjero y si te doctoraste en el extranjero, pues no es enchírame otra... Hoy en día, todo eso va en contra de las mujeres... yo creo que es un problema de condiciones iniciales, las mujeres la tienen más difícil, definitivamente (Diana DCIII).

Desde este argumento, la Dra. Diana DCIII reflexiona y cae en la cuenta de que en una evaluación o en una promoción también pueden presentarse problemas particulares para las mujeres, porque al tener desventajas en las condiciones iniciales llegan con mayor edad a las contrataciones o a las promociones y este factor cuenta de manera negativa.

Lo que sí a veces entra en cuenta en una evaluación, en una promoción, es ¿qué edad tiene? Ah... pues sí... pues es que mira ya tiene 40 años o no sé qué, y eso va en contra de las mujeres... es que no debe ser igual, las mujeres nos tardamos más... No es lo mismo... para mí es un problema de arranque, de arranque no en la carrera de licenciatura, de arranque en el posgrado para ser investigadora... (Diana DCIII).

La condición de los hombres para realizar su formación académica no está atravesada por las complicaciones de la vida reproductiva, ni por la paternidad. Los hombres no tienen una edad límite para procrearse, por lo que no sienten la presión de concluir ciertos periodos o etapas de su vida para reproducirse y ser papás. Los hombres pueden ser papás muy jóvenes, a mediana edad o a edad avanzada y el hecho de procrearse no compromete a sus propios cuerpos, no atraviesan por transformaciones físicas a lo largo de nueve meses, ni producen el alimento con el que la criatura se alimentará los primeros meses de vida. Pero además, y sobre todo, una vez que el bebé ha nacido su participación en la crianza es marginal –como se pudo apreciar en el apartado Impacto de las responsabilidades familiares–, por lo que sus tiempos y su movilidad son exponencialmente mayores a las de las mujeres. Si a un joven

investigador se le atraviesa la paternidad en el inicio de su pos doctorado no tiene ningún problema: o se va solo o se va con el hijo y la mujer y ésta se ocupa de criar al niño, así lo expresa Diana DCIII:

Tanto porque le da igual si tiene hijos después, como porque la mujer se va con él y la familia... [y la mujer] se ocupa de la familia... de hacer todo (Diana DCIII).

Abordar estos temas le suscitó a la Dra. Diana DCIII reflexionar sobre una de las consecuencias inesperadas de una política de acción afirmativa para las mujeres en la UNAM: el Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias (PFMU),⁸⁰ en el que, cuando se pone a concurso la plaza que se le dio a una joven investigadora recién doctorada, suelen ganarla jóvenes varones que regresan del extranjero (con hijos o sin ellos) habiendo concluido un pos doctorado.

Solo una investigadora del grupo DCIII (Sonia DCIII) manifestó, desde el principio de la entrevista, una clara percepción de discriminación por género que se presenta en los ambientes científicos. Para ella uno de los problemas se sitúa en que la discriminación hacia las mujeres se produce de manera sutil, no es fácilmente detectable, ni cuantificable:

Hay elementos que son sutiles y que nunca se sabe... nunca lo tienes claro dónde está... Son unas cuantas pinceladas que me hicieron... me hacen darme cuenta de que sí hubo, sí hay elementos de discriminación, no abiertos, no declarados, no todos los días, pero ahí estaban... es que son... sutilezas [que] no puedes cuantificar (Sonia DCIII).

Para hablar de discriminación indirecta, Sonia DCIII, cuenta una anécdota de cuando quiso ser directora, sus compañeros no lo veían como una posibilidad, pensaban que

⁸⁰ El Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias (PFMU) tiene “como principal objetivo promover, difundir y fortalecer la más amplia participación de las mujeres universitarias en todas las actividades académicas que se realizan en la Institución”. Uno de sus tres subprogramas es: “II. Incorporación a la planta docente: Se promoverá la contratación como profesoras o investigadoras asociadas “C” a las alumnas que hayan sido regulares y se hayan graduado de doctorado en los dos últimos años de los posgrados de Física, Matemáticas e Ingenierías de la UNAM, en los términos de la Legislación Universitaria y de las previsiones normativas de los órganos colegiados correspondientes. Este subprograma será administrado conjuntamente por las entidades académicas correspondientes y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)”. Acuerdo por el que se crea el Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres Universitarias, Publicado en Gaceta UNAM el día 9 de Marzo de 2006.

era mejor que ella convenciera a su marido para postularse: no cabía la posibilidad de que una mujer fuera directora del instituto.

Yo quería ser directora, entonces algunos de mis amigos de izquierda, de pensamiento muy amplio, lo que tú quieras, fui a presentarle mi proyecto y le dije, oye... mira... yo quiero ser directora ¿qué te parece? Dime... ¿qué opinas? Dime si me apoyas... dime ¿cómo te pareció el proyecto? ¿Cómo lo podemos modificar? etcétera; y me dijo... sabes qué... ¿por qué no convences a [el nombre del marido] que sea el director?... dije... mira, este es mi proyecto y yo quiero ser directora, dime qué opinas... dijo, convence a [el nombre del marido]; a la tercera vez me cayó el veinte, entendí... (Sonia DCIII).

Muchos años después, “en otras circunstancias”, fue directora. Cuando concluyó su período quiso reelegirse, pero no lo logró y ella percibió que el hecho de ser mujer podría estar jugando un papel en esa decisión:

Sí hubo un elemento subterráneo de que ya no queremos ser comandados por una señora, una mujer... pero no fue esa la única causa... tampoco fue esa la única causa. (Sonia DCIII).

Otro elemento interesante que se vincula con la discriminación, pero también con las identidades de género, es ese discurso cotidiano de que las mujeres exitosas, las que alcanzan lugares de poder, se masculinizan, como una manera de negar la posibilidad de que una mujer tenga la capacidad de estar en esos espacios y si se da el caso excepcional pierde su *esencia femenina*, en la lógica de que una *verdadera mujer* no puede estar haciendo actividades que no le competen y, mucho menos, ocupando espacios privilegiados incluso para los varones. Este tema surgió en la entrevista de Sonia DCIII y la respuesta fue muy elocuente ante el comentario de la entrevistadora: “se dice muy comúnmente que las mujeres que llegan al poder... se masculinizan”

¡Claro, se dice eso mucho!, por supuesto... y se dice para demeritar... definitivamente, claro que se dice eso, y la respuesta es sí, en mi caso sí, si esas formas de ser enérgica, de ser clara, de ser directa, es masculinizarse, sí... yo creo que no lo son, no tienen que ser masculinas... nada más es ser enérgico, es decir las cosas por su nombre... (Sonia DCIII).

Las investigadoras del grupo CAI perciben en menor medida dificultades adicionales a las que tiene cualquier científico, hombre o mujer, para avanzar en sus trayectorias

académicas. No advierten ambientes sexistas en sus entidades académicas, ni obstáculos para desarrollarse en la carrera científica.

En particular, tres de ellas tienen una posición muy clara en el sentido de que no hay discriminación por motivos de género en sus entidades académicas. Pero también sucede lo mismo que con las investigadoras DCIII, a lo largo de las entrevistas aparecen comentarios o reflexiones que denotan situaciones dignas de ser consideradas como formas de discriminación hacia las mujeres.

El caso más llamativo de un discurso que defiende una condición de igualdad dentro de su entidad, pero que al mismo tiempo expresa situaciones claramente vinculadas a la discriminación de género, es la Dra. Mónica CAI. En su discurso, a lo largo de la entrevista, aparecen posiciones un tanto contradictorias.

Ella refiere un ambiente institucional un tanto adverso, pero no por cuestiones de género, sino como una dinámica generalizada del instituto. Describió una situación de aislamiento, no sólo para ella, sino como una situación común entre las y los integrantes de la planta académica. Aparentemente, cada investigador o investigadora trabaja por su cuenta, encerrado en su cubículo y sin interacción con sus colegas. Plantea que podría haber más de un investigador o investigadora trabajando sobre el mismo tema sin que su colega se entere: “es un problema muy grande, porque podemos trabajar en lo mismo pero uno no sabe qué hace esta persona” (Mónica CAI). También critica el apoyo diferenciado que se da al personal académico para participar en congresos y lo vincula con las relaciones de amistad. “Si yo me dedicara a hacer relaciones sociales me iría mejor, definitivo” (Mónica CAI).

Menciona que los comentarios sexistas se daban en la facultad, por parte de los maestros, pero no en el instituto. Lo plantea como si fuera un problema ajeno a ella y al instituto. “Bueno, esos comentarios [sexistas] eran pero en la facultad, cuando era estudiante... de maestros, pero ya no” (Mónica CAI). En su planteamiento pareciera que el instituto y la facultad (de la misma disciplina) fueran mundos aparte y lo que pasa en un lugar no repercute en el otro. Sin embargo, los investigadores del instituto

dan clase en la facultad (por lo menos así se estipula en el EPA⁸¹); además, los investigadores del instituto provienen de la facultad como estudiantes. Valdría la pena reflexionar sobre las consecuencias que tiene para las mujeres formarse profesionalmente en una facultad con ambiente sexista, que luego –como es el caso de ella– conforman la planta académica del instituto. ¿Tendrá efectos en la autoestima o en el desempeño laboral de una mujer que durante su carrera haya convivido con comentarios sexistas por parte de sus profesores?, ¿la permanencia de discriminación hacia las mujeres en la facultad se corta de manera tajante en el instituto?, ¿el sexismo de la facultad no interviene en las apreciaciones de los investigadores sobre el trabajo académico de sus compañeras?

Otro elemento que destaca en su discurso, en el que no hay discriminación, es que el trato diferenciado que ella sí reconoce lo ve en que tiene más peso la opinión de un profesor de mayor edad que una persona joven. Al preguntarle si este mayor peso que tiene un profesor maduro es sólo por su edad o también interviene el hecho de que sea hombre, plantea que en realidad no lo sabe porque todavía no existe una académica madura como para saber si intervendría el tema de género: “es que no se ha dado que sea una mujer grande... todavía no hay eso. Todavía no se llega a que haya una profesora” (Mónica CAI).

La Dra. Mónica CAI considera que actualmente las mujeres tienen menos obstáculos que los hombres para avanzar en su trayectoria académica ya que, sólo por el hecho de ser mujeres, se les está dando más apoyo: “Están contratando a mujeres, por eso, porque son mujeres... Le están dando mucho énfasis al apoyo de la mujer (Mónica CAI). Reconoce que en épocas anteriores esto era diferente, pero considera que desde que ella ingresó al instituto empezaron a promover la participación de las mujeres, incluso plantea que seguramente existe alguna política que está promoviendo a las mujeres: “Yo creo que sí [una política escrita para promover a las investigadoras], lo están promoviendo ahorita” (Mónica CAI).

⁸¹ Estatuto del Personal Académico de la UNAM.

Al comentarle sobre la baja participación de las mujeres en el nombramiento de investigadoras y la más baja aún participación de las investigadoras en titular C, la explicación que da es que hay pocas mujeres, pero que ahora ellas tienen todas las facilidades para entrar al instituto, incluso más que los hombres. “Porque hay pocas mujeres, entran pocas [...] De hecho sí [las mujeres tienen facilidad para entrar al instituto], porque ahorita han entrado más mujeres que hombres [...] Sí, han entrado más mujeres (Mónica CAI)

En contraste con la percepción de la Dra. Mónica CAI, los datos duros nos muestran una realidad diferente. De acuerdo a información institucional,⁸² si tomamos como referente las décadas del 50, 60 y 70, efectivamente la contratación de mujeres en el instituto se incrementó de manera muy considerable durante los años 80 (26%) y 90 (42%), disminuyendo nuevamente en la primera década del 2000 (19%).

Sin embargo, si analizamos el ingreso al instituto por década y por nombramiento, se encontrará una situación difícil de considerar favorable para las mujeres. En los años 80 y 90, una quinta parte del ingreso de investigadores(as) son mujeres y en la primera década del 2000, de 13 contrataciones dos fueron mujeres, una proporción menor a la década anterior. Tal vez lo que haga percibir una mayor presencia de mujeres en el instituto al que pertenece esta investigadora es la contratación de técnicas académicas. Pero ni siquiera en este nombramiento se les contrata más que a los hombres. La década en la que entraron más técnicas al instituto fue en los años 90, 13 mujeres y 17 hombres.

Al preguntarle por su propia trayectoria, que le tomó 24 años llegar a Titular A, explica que ella puede y quiere llegar a ser Titular C, y que si no está allí en realidad ha sido por falta de tiempo para hacer los trámites, llenar el papeleo, etc. “Sí, sí puedo, de hecho voy a empezar a hacer los tramites... Ya debería tener C, pero no he podido, no he tenido el tiempo de hacerlo (Mónica CAI).

Al final de la entrevista declaró con mucha convicción que en su instituto no existían problemas de género: “No, aquí no hay problemas de género, eso espero, o no me he

⁸² Fuente: nómina académica, quincena 16 de 2012, Dirección General de Personal, UNAM

dado cuenta, porque estoy encerrada aquí” (Mónica CAI). Sin embargo, ya finalizada la entrevista (por lo que tenía la grabadora apagada), hizo un comentario muy significativo, así que tuve que pedirle que lo repitiera para que quedara grabado:

Ah, de lo que me quejo es que los estudiantes prefieren a los hombres, casi no a las mujeres, me cuesta mucho trabajo conseguir estudiantes. Me cuesta un trabajo... Exactamente [confían más en un hombre que en una mujer], ahí pa’ que vea sufro... Y por lo tanto pues yo no tengo muchos estudiantes, ahí (señalando los laboratorios de enfrente) tienen como veinte, treinta y yo tengo dos, tres... Sí [interviene en las promociones], eso es muy serio... Me discriminan... (Mónica CAI).

Este comentario no puede más que reflejar la discriminación que existe hacia las mujeres ingenieras. Y aunque pudiera parecer poco importante que los estudiantes varones no la elijan como asesora, esto tiene un fuerte impacto en su carrera académica. En la política meritocrática de la universidad, uno de los requisitos para avanzar como investigador/a es la formación de otros investigadores/as. Esto significa, entre otras cosas, dirigir tesis –sobre todo de doctorado– o incorporar alumnos y alumnas al equipo de investigación para que inicien su propia carrera científica. Que el alumnado no elija a las investigadoras tiene una consecuencia directa en la trayectoria y en las posibilidades de promoverse.

La Dra. Mónica CAI, convencida de que en el Instituto de Ingeniería no existe discriminación por razones de género, concluye la entrevista (literalmente es su última frase) con el siguiente comentario: “Por qué los estudiantes no van con las mujeres...No nos quieren” (Mónica CAI).

Es claro que la Dra. Mónica CAI le da una lectura naturalizada al sistema de género, por esta razón, algunos hechos con un claro contenido discriminatorio hacia las mujeres no los percibe de esa manera.

Y las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder (Bourdieu, 2007, p. 49)

Otro caso en el que se filtran acontecimientos que cuestionan las condiciones de equidad planteadas por la propia investigadora, es el de la Dra. Estela CAI, que en la última evaluación que sometió al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) la bajaron de nivel, de PRIDE C a PRIDE B, pero no le ocurrió lo mismo a sus dos compañeros del mismo grupo de investigación. Este caso se retoma a detalle en el apartado de *Evaluaciones académicas*.

¿Será que el hecho de estar en un espacio considerado masculino, haciendo una carrera considerada masculina, hace que estas investigadoras se sientan agradecidas de ser “aceptadas” y que no tienen derecho a cuestionar si son o no son tratadas de la misma manera que sus colegas varones?

El siguiente caso que declara abiertamente que no existe discriminación en su entidad académica es la Dra. Moira CAI. Plantea que el instituto estaba conformado principalmente por mujeres y que poco a poco se fueron incorporando más hombres, hasta llegar al día de hoy en el que ya son mayoría. Esto lo expone como una de las razones por las cuales no percibe problemas de discriminación en el instituto, al contrario, a lo largo de la entrevista refiere siempre un ambiente de mucha solidaridad entre compañeras y mucha comprensión de lo que significa ser madre y académica.

A lo largo de muchos años fuimos más mujeres que hombres y realmente quien produjo fuimos las mujeres; después se viene como a equilibrar, ahora hay muchísimos más hombres, hasta en el departamento aquí eran puras mujeres, y siempre hubo ese apoyo y reconocimiento al trabajo que hacíamos. Sí, yo creo que esa también fue otra razón por la cual se encuentra aquí uno muy a gusto... En [el instituto] somos como muy paritarios en todo eso, los compañeros, los alumnos, todo, es un ámbito realmente interesante (Moira CAI).

Reconoce que hubo momentos difíciles, en los que ella no podía cumplir con las exigencias institucionales, pero de ninguna manera lo vincula con un tema de discriminación, lo ve como un problema ajeno a la institución, en todo caso situado en el espacio privado o en las responsabilidades que tienen las mujeres.

Sí, sí hubo algunas ocasiones en que se veía mayor exigencia... en ese lapso en que tiene los hijos. Aun queriendo hacer un gran esfuerzo, uno le baja al rendimiento porque ya no es lo mismo... en el caso de los hombres pues esto si se nota ¿no?, que disponen del tiempo y de esto, uno siempre decía claro pues como tú no tuviste hijos... (Moira CAI).

La postura de Moira CAI es muy clara en relación a que no ha percibido discriminación por el hecho de ser mujer. Sin embargo las situaciones complicadas que ella plantea, son resultado de normas y prácticas institucionales que parten del supuesto de que todos los miembros de la comunidad están en las mismas condiciones para desarrollar su trabajo académico, pero que repercuten o impactan de manera negativa a ciertas personas o grupos que, por diversas razones, no están en igualdad de condiciones para lograrlas en los mismos periodos de tiempo. Esto son las leyes, normas o reglamentos, que por su excesiva generalidad, plantean, en los hechos, condiciones de desigualdad. A este fenómeno se le conoce como discriminación sistémica.⁸³

Pues sí, porque ya uno nota que sí le baja uno al trabajo académico, pero nunca fue motivo... de que no subes por esto, era más bien los requerimientos académicos de la propia Universidad y este subsistema en el que nosotras estamos que es bastante severo (Moira CAI).

Dos investigadoras de este grupo reconocieron que sí existe discriminación en su instituto. Una de ellas, Luciana CAI, piensa que ha cambiado, pero no sabe qué tanto, porque al no estar ya en etapa reproductiva puede dedicar su vida al trabajo y no sufre la problemática que implica avanzar en su carrera académica paralelamente a la responsabilidad de la crianza y cuidados de su hijo.

Sí. Sí hay, sí hay. Ha variado, ha cambiado, y yo siento que quizás hay menos ahorita, pero no estoy tan segura, porque como mi carrera ha cambiado también y me edad, o sea yo ya no estoy en edad reproductiva, ya en ese sentido pues bueno mi vida es el trabajo, ¿no? [...] Estoy todo el día, a toda hora,... me llena en todos sentidos, ¿no? (Luciana CAI).

⁸³ En el capítulo II se retomó la definición de discriminación sistémica de: Hunter, Rosemary 1992, *Indirect Discrimination in the Workplace*, Federation Press, Leichhardt, NSW (Hunter, 1992, p. 13, citada en: Burton, 1997, p. 18), que dice: "The term 'systemic discrimination' is used to describe a complex of directly and/or indirectly discriminatory practices which operates to produce general employment disadvantage for a particular group".

Sin embargo, queda la duda de si ella *se salió* del círculo de la discriminación por ser una mujer que ya pasó por la etapa reproductiva y de crianza por lo que puede dedicarse de tiempo completo a sus labores académicas, o si en realidad los comentarios discriminatorios que aún permean el ambiente institucional “ya no le afectan”.

Como te decía, yo sí he sentido un cambio, o sea, de cuando yo era joven y tenía mi niño chiquito... sí he sentido un cambio radical... y luego varía... Hay unos que inevitablemente... son machistas ¿no? Entonces que si los chistes que hacen, las cosas que... ya a estas alturas del partido digo, me dan exactamente igual ¿no? (Luciana CAI).

Recuerda situaciones de discriminación cuando su hijo era pequeño a principios de los años ochenta:

Sí había una cierta reprobación... si uno se tenía que salir corriendo porque había que ir por el niño a la escuela... ¡ay las mujeres que hacen esas cosas!... no estoy hablando del siglo XIX ¿no?, si no de los años 80's donde sí a uno le daba pena decir “me tengo que ir es día de las madres, yo no puedo estar en esta junta” ... sí te ponían un poco cara, hacían un poco bromas pesaditas (Luciana CAI).

Es interesante la reflexión que hace sobre cómo han cambiado las cosas. Antes, cuando las mujeres tenían que ocuparse de los hijos era mal visto, ahora que los hombres empiezan a ocuparse de algunas cosas del ámbito familiar-doméstico, se ve diferente.

Y al paso de los años ha sido muy interesante porque ahora resulta que los que se salen corriendo son los hombres porque tienen que ir por los niños, no (risa). Entonces ya a todo mundo le parece muy bien, y ya nadie critica el asunto (Luciana CAI).

Éste es un tema de gran relevancia para entender la permanencia de las desigualdades entre hombres y mujeres, porque nos permite observar de manera empírica un mecanismo central del ordenamiento de género que tiene que ver con la devaluación social de las actividades que realizan las mujeres. No se trata de que las mujeres se ocupen de las tareas que tienen menor valor social, sino que, las labores de las que se ocupan las mujeres se devalúan por el hecho de ser realizadas por ellas. Lo que está desvalorizado en la cultura es lo femenino y los significados asociados a la feminidad,

por lo que aquello que se vincule a lo femenino corre el riesgo de perder su valor. De manera inversa, lo realizado por los hombres se consagra desde el estatus superior e inapelable de la masculinidad.

Dejando a un lado que el hombre no puede realizar sin rebajarse determinadas tareas domésticas consideradas inferiores (entre otras razones porque no se considera que pueda realizarlas), las mismas tareas pueden ser nobles y difíciles cuando son realizadas por unos hombres, o insignificantes e imperceptibles, fáciles y triviales, cuando corren a cargo de las mujeres, como lo recuerda la diferencia que separa al cocinero de la cocinera, al modisto de la modista; basta con que los hombres se apoderen de tareas consideradas femeninas y las realicen fuera de la esfera privada para que se vean ennoblecidas y transfiguradas: “Es el trabajo”, observa Margaret Maruani, “lo que se constituye siempre como diferente según lo realicen hombres o mujeres” (Bourdieu, 2007, p. 79)

Esto no quiere decir que los hombres que se atreven a cruzar la frontera de lo masculino hacia lo femenino en alguna actividad, comportamiento, pensamiento o sentimiento, esto será valorado solo por el hecho de ser realizado por hombres. Al contrario, los hombres que se deslizan hacia la feminidad se podrán enfrentar a una inquietante mirada social que buscará reformar o castigar a aquellos hombres no regulados por el género binario masculino/femenino (Rubin, 1989, pp. 150-151). Sin embargo, cuando la maquinaria simbólica se desplaza como resultado de largos años, o tal vez siglos, de luchas feministas, permitiendo a la masculinidad un nuevo rol como es la *nueva paternidad*, el hecho de que un hombre tenga que retirarse de una reunión de trabajo para ir a buscar al hijo a la escuela transforma lo que antes era un problema de las mujeres, a un acto loable y casi tierno de estos *nuevos padres* que empiezan a aceptar que las necesidades que tiene un hijo o una hija son responsabilidad tanto de la madre como del padre.

La Dra. Mayer saca a colación el tema de la discriminación por clase. Menciona que en las reuniones de los cuerpos colegiados (Consejo Interno, Consejo Universitario), no

sólo son las mujeres las que atienden a consejeras y consejeros, sino que son mujeres con posiciones laborales bajas, como secretarias, edecanes, asistentes.

Ahí también hay una cuestión social muy especial... Vamos a Consejo Interno, pero siempre están las secretarias... que de alguna forma son las que van a recoger, no son los hombres, sino que son las secretarias y ellas asumen también su papel... ya tiene que ver más con un estrato social que con la cuestión de género (Luciana CAI).

Ante este testimonio es importante hacer notar que tal vez el tema no sea solo de clase y sí intervenga también el género, porque estas funciones de servicio, secretariales o de mujeres con “buena presencia” que reciben a las personas importantes para asignarles un lugar, normalmente son mujeres. La misma doctora Luciana CAI parece hacer conciencia de esto:

Claro, claro. Sí, Consejo Universitario siempre son más hombres que las que éramos mujeres y por supuesto también son mujeres las que te dicen en qué lugar te tienes que sentar, las que te dan el gafete, las que todas esas cosas (Luciana CAI).

También habló de lo que podríamos denominar las “clases universitarias”, una especie de línea imaginaria que se traza entre quienes tienen puestos directivos (funcionarios o autoridades) y quienes son consejeros representantes de personal académico o estudiantes. Las y los directores se juntan entre ellos y abordan temas de política universitaria en los momentos de receso de la sesión plenaria del Consejo Universitario, mientras que quienes no tienen ese tipo de nombramientos quedan al margen de estos “arreglos” políticos informales.

[En el] Consejo Universitario de repente se mueven muchas más cosas fuera del consejo que dentro, o sea, lo que está pasando en el patio es mucho más importante ¿no? pero de repente se da uno cuenta de estas cosas. Por ejemplo: yo que no era directora de repente salía y me veían, pero como que no querían ni hablar conmigo, si salía [nombre] que era directora de [instituto] entonces con ella si querían hablar... Jerarquías. Si es directora es más importante, si eres nada más consejera pues no te hablan tanto, o sea, si empiezas a hablar te escuchan, pero se da uno cuenta que te están dando el avión (risas) (Luciana CAI).

La Dra. Matilde CAI, ubica claramente elementos discriminatorios hacia las mujeres y también detecta un cambio producido a favor de las investigadoras a raíz de que una mujer ganó la dirección del Centro.

A raíz del cambio del Dr. [nombre] y de la doctora que [está] actualmente [como directora], que es mujer, yo creo que ha levantado mucho a las investigadoras y reconocido el papel de las investigadoras de lo que realmente son las funciones sustantivas del Centro (Matilde CAI).

Comenta que cuando ella ingresó al Centro había muy pocas mujeres y que era clara la falta de equidad entre mujeres y hombres, sobre todo en lo que se refiere a los recursos y la información que se otorgaba para desarrollar proyectos de investigación.

Cuando yo ingresé al Centro había muy pocas mujeres en el área de investigación, de hecho nada más había como cuatro... yo percibí que sí no había equidad de género en las mujeres. De hecho hubo unas décadas... en donde sí se restringía a las mujeres en cuanto apoyo para la investigación (Matilde CAI).

Como en el caso de la Dra. Luciana CAI (se verá más profundamente en el apartado *Evaluaciones académicas y sesgos de género*), en el testimonio de la Dra. Matilde CAI emerge también un problema al que podríamos referirnos como discriminación por disciplina: las ciencias “duras” *versus* las ciencias “blandas”. En el caso de Luciana CAI se ve un menosprecio hacia la investigación antropológica e histórica desde las matemáticas y la estadística, y en el de Matilde CAI un desdén a las ciencias biológicas, ante disciplinas como la física y la química.

Sí [marginación], para las investigadoras en el área de ciencias biológicas. Porque siempre nos han dicho “bueno y qué hacen las biólogas en el Centro de...” (Matilde CAI).

Por un lado se puede percibir cierta discriminación dentro de los centros o institutos de la investigación científica hacia áreas disciplinarias que se les considera “blandas”. Por el otro, no se concibe la capacidad de las mujeres para realizar aportes científicos en las áreas del conocimiento consideradas “ciencias duras”. De esta manera se combina el menor estatus de unas disciplinas (“blandas”) ante otras (“duras”) con el prejuicio de que las mujeres no son “aptas” para las ciencias exactas.

La Escuela... sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal..., y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales, entre las diferentes

escuelas o las distintas facultades, entre las disciplinas (“blandas” o “duras” ...), entre los especialistas... (Bourdieu, 2007, p. 108)

También identifica otros elementos que configuraban –antes de la nueva directora– una condición generalizada de inequidad entre mujeres y hombres. Entre ellos menciona la falta de reconocimiento hacia los aportes de las mujeres –similar a lo que se detectó en el estudio realizado en un instituto de la investigación científica de la UNAM (PUEG-UNAM, 2010) – y la falta de apoyo institucional a nivel económico para que las investigadoras pudieran desarrollar proyectos de investigación:

Uno: simplemente no se les reconocía lo que aportaban en la investigación; dos: no había suficiente apoyo institucional, económico, financiero para realizar proyectos. A mí me tocó una etapa como estudiante donde a mi asesora, [nombre], que era la responsable de su área de investigación, se le limitó completamente, no había apoyo en lo más mínimo siquiera (Matilde CAI).

Además, describe una situación similar a la expuesta por la Dra. Mónica CAI: una gran dificultad para que la planta académica del instituto interactúe para el desarrollo de proyectos de investigación, aparentemente hay poca colaboración entre investigadores(as) o entre grupos de investigación.

Ahora estamos haciendo proyectos de colaboración, pero porque se ha prestado y porque además ella es mujer y también ha pasado por muchas etapas, pero realmente no hay una relación entre investigadores, no, no, no, no ha habido esa... (Matilde CAI).

La composición por sexo de los cuerpos colegiados es mencionada por la Dra. Matilde CAI como otro de los ámbitos en los que existe discriminación hacia las mujeres al mantenerse como espacios principalmente masculinos:

Si nos vamos simplemente a analizar quiénes están en el Sistema Nacional de Investigadores, en las comisiones, la mayoría son hombres. En las comisiones del PRIDE, dentro de la Universidad, en los proyectos, la mayoría son hombres (Matilde CAI).

Al interior de su instituto nos da un ejemplo muy elocuente del cruce de distintas formas de marginación: por género, por edad y por disciplina. De acuerdo a su testimonio, los cargos o la participación en espacios colegiados, no sólo es

mayoritariamente masculina, sino que además son hombres jóvenes y pertenecen al campo científico principal del centro:

La mayoría que es jefe de departamento o representante de un cuerpo colegiado, son investigadores jóvenes, pero siempre del área atmosférica (Matilde CAI).

La percepción de discriminación dentro de estas entidades académicas de áreas del conocimiento consideradas “duras” es variable y se presenta una especie de vaivén en los propios testimonios de las investigadoras. Algunas tienen una posición muy clara sobre la presencia de actos que denotan discriminación, aunque reconocen que no siempre son claros, ni evidentes. Otras consideran que existen algunos eventos, pero más de carácter excepcional o expresados por algunos colegas que son machistas, pero no lo viven como parte de un ambiente discriminatorio hacia las mujeres. También están las que tienen una clara convicción de que no existe discriminación por género en su instituto o centro y que atribuyen sus dificultades para avanzar en la carrera académica a condiciones personales o a problemas institucionales de otra índole.

Sin embargo, en todas las entrevistas se pueden apreciar testimonios relacionados con la presencia de ambientes sexistas que van desde chistes y comentarios inocentes, pasando por resistencias poco perceptibles para la participación plena de las mujeres en la vida académica, hasta no lograr contar con alumnos asesorados para cumplir con una de las funciones sustantivas del trabajo de investigación: la formación de nuevos cuadros de investigación.

Evaluaciones académicas y sesgos de género

A primera vista, nuestras investigadoras no perciben sesgos de género en las evaluaciones académicas de sus institutos, sin embargo, como ocurrió con otros temas, a medida que van rememorando diversas situaciones a lo largo de su estancia en estas entidades académicas surgen recuerdos de situaciones que bien pueden estar vinculadas a este tema: la posible existencia de sesgos de género en los procesos de evaluación académica.

Una de las investigadoras fue muy clara en plantear que en su entidad académica el género no es un obstáculo: “Yo insisto que en el Instituto la cuestión de género no te impide... avanzar en la carrera..., no, no creo que hay esos obstáculos... (Celia DCIII, p. 13). Pero, como hemos podido observar a lo largo de este capítulo, ellas mismas cuentan anécdotas que, a pesar de que no las relacionan con un tema de discriminación o de sesgos por motivo de género, ineludiblemente son parte de los distintos componentes que organizan a las sociedades y a sus instituciones desde la jerarquía del género. Además, como parte de la naturalización de las desigualdades, muchas mujeres que son víctimas de discriminación por temas de género, no ubican esta problemática como un fenómeno de orden estructural que las afecta a ellas y a la gran mayoría de las mujeres, sino que lo adjudican a problemáticas de índole personal. Un ejemplo elocuente de este tipo de situaciones es que la misma investigadora que considera que en su instituto no hay dificultades por razones de género para avanzar en la carrera académica, le ocurrió lo que se relata a continuación:

Por ejemplo, en una de mis promociones me preguntaron qué... cuántos artículos tenía yo con mi esposo, y yo les dije y bueno ¿tú ya le preguntaste a él cuántos tiene conmigo? Y entonces ya no me dijeron nada pero no me promovieron... (Celia DCIII).

Esta situación llevó a la Dra. Celia DCIII a no presentar formalmente su promoción, anticipando poca voluntad por parte de las autoridades para apoyar su proceso de evaluación académica, lo que la retrasó algunos años en el vertiginoso avance de su carrera académica.

La mayor parte de las investigadoras del grupo CAI reconocen problemáticas en los procesos de evaluación académica, pero nuevamente no las asocian con un tema de discriminación por género.

Luciana CAI contó que tuvo un problema en una de sus evaluaciones, pero más vinculado a un tema disciplinario que de género, y además destacó que fue provocado por otra mujer integrante de la comisión dictaminadora –más adelante veremos que este no es el único caso–. La Dra. Luciana CAI tiene formación en ciencias sociales y

trabaja en un instituto de ciencias exactas. Cuando metió sus papeles para pedir la promoción a Titular A, se la rechazaron y ella se lo adjudica a la necesidad de evaluar con “la misma vara” a quienes trabajan en el instituto, sin importar si están haciendo investigación en matemáticas o historia de la probabilidad.

[Refiriéndose a su colega mujer] Sintió que tenía que justificar a la Ciencias Sociales aquí [en el instituto]...“No, ya en Ciencias Sociales también hacemos eso y artículos indexados y no sé qué”, cosa que no es cierto ¿no?, o sea, y fue ella la que me frenó... Cambió la comisión dictaminadora y volví a meter mi caso y no hubo ningún problema (Luciana CAI).

De cualquier manera, más adelante sí refiere a una intersección de formas de discriminar como si hubieran intervenido el género y la disciplina para que la mujer de la comisión dictaminadora, que actuó negativamente en su promoción, pudiera demostrarle a los colegas varones que integraban la comisión, que no por ser mujer, ni por ser de ciencias sociales o las llamadas “ciencias blandas”, iban a evaluar con menor rigor a una colega.

La paró [su promoción] y no con mala intención ¿no?, o sea, sino dentro de este mismo mundo, de entre que somos mujeres y dentro de que somos de ciencias sociales y dentro de no sé qué, ella tenía que demostrar ante todos los hombres... (Luciana CAI).

Ella misma reconoce que se ha promovido poco por el temor a que su labor no sea valorada adecuadamente por trabajar desde las ciencias sociales.

Me he promovido poco, entre otras cosas porque es una especie de autocensura, o sea, estando en un instituto de matemáticas siempre he tenido un problema de qué tanto van evaluar mi propio trabajo ¿no?, más que por el género por el área ¿no? (Luciana CAI).

Esta experiencia, y probablemente las anteriores, llevó a Luciana CAI a tomar una decisión verdaderamente drástica: no volver a solicitar una promoción. Esto significa en los hechos que más allá del esfuerzo y el empeño que ponga en su trabajo y de la calidad de su producción académica, ella no va a someterse a una nueva evaluación académica para continuar el ascenso hacia los dos peldaños posibles dentro de su nombramiento. Refiriéndose a cómo le afectó la experiencia de haber sido rechazada en su primer intento por ser promovida a Titular A, comentó lo siguiente:

Sobre todo en la estima personal, no porque yo me valore menos, sino porque yo no pienso volver a meter papeles, a mí me vale. Mi finalidad en la vida no es ser titular C, es disfrutar el trabajo que estoy haciendo, entonces ¿voy a perder otra vez todo el tiempo que perdí, la cantidad de papeles que tuve que juntar para poder justificar un titular A?, no era nada del otro mundo para que... (Luciana CAI).

No, no, no, no me interesa, no quiero volver a entrar en esa dinámica, prefiero este... disfrutar. Yo disfruto muchísimo mi trabajo, muchísimo, prefiero disfrutarlo que meterme en esa dinámica donde otra vez me van a evaluar y otra vez no sé qué les va a molestar, sí que soy mujer, sí que me llamo Luciana CAI, sí que tengo los ojos cafés, no sé qué es lo que les va a molestar en esta ocasión, ¿verdad? Pero prefiero ya no... (Luciana CAI).

Al preguntarle si tomó la misma decisión con respecto a las evaluaciones para los estímulos (PRIDE) y para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), respondió con la misma claridad:

Sí, absolutamente, no me interesan. O sea llegó un momento también en que no tengo ningún hijo que mantener... no tengo que pagar una renta y decidí que los años que me quedan por estar aquí voy a dedicarlos a escribir dos libros, con los cuales estoy fascinada que son retos muy fuertes... o sea sin presiones, si sigo ganando lo que gano hasta ahorita me sirve más que bien para vivir... me angustiaba mucho cuando mi hijo era chico, si iba a poder pagarle, si iba a poder sacarlo, si todas esas cosas, ¿no? (Luciana CAI).

Su discurso en relación a los procesos de evaluación para promoverse en el nombramiento y los estímulos fue tan radical que le pregunté si han sido una mala experiencia para ella, a lo que contestó:

Sí, muy mala, muy mala, (suspira) muy mala. Pero porque nos ha costado mucho trabajo... nos ha costado trabajo encontrar aquí un nicho, ¿no? Ahorita lo tenemos, o sea, nadie pone en tela de juicio nuestro trabajo. El mío en particular siento que al contrario les gusta, pero de todos modos, esos procesos tan desgastantes de evaluación yo ya... (Luciana CAI).

Además comentó que esta sensación no es exclusiva de ella, un grupo de compañeras del instituto, incluidas algunas matemáticas, han optado por el mismo camino. Prefieren dedicarse a disfrutar de su trabajo liberándose de los procesos de evaluación

Sí, no creas que soy la única, lo hemos hablado, aquí hay otras dos, que sí son matemáticas, que también prefieren simplemente hacer su trabajo, disfrutarlo y ya no entrar a... no, no, no nos interesa, no vamos a entrar otra vez a esa misma competencia (Luciana CAI).

El balance que hacen algunas académicas es que si no tienen una necesidad económica apremiante, prefieren prescindir de los ascensos que someterse a procesos de evaluación que les implicaron muy malas experiencias. Se cambia el estatus simbólico y económico que otorga el escalar en la trayectoria por la tranquilidad y el disfrute de su trabajo, evitando así los escenarios de competencia que implica ser evaluadas. Difícilmente se podrá escuchar un discurso de esta naturaleza en un grupo de académicos. A este respecto Judith Astelarra (2005) señala que las mujeres incorporan psicológicamente una estructura sobre las formas de comportamiento femenino que normalmente no está adecuada para la competencia política, por lo tanto tendrán que luchar contra esta estructura que conforma la socialización de la psicología femenina (Buquet Corleto, 2008).

Desde una posición distinta, Mónica CAI critica seriamente los procesos de evaluación académica que se dan en su entidad. Los considera engorrosos por la cantidad de formularios que deben llenarse y las gestiones que requieren, los juzga “despersonalizados” al calificar el trabajo de las y los investigadores sin conocer realmente sus actividades, las implicaciones de los proyectos que desarrollan y las condiciones que requieren para producir resultados; simplemente se evalúa por la cantidad de publicaciones que se producen, como si el trabajo perdiera valor en sí mismo al requerir de las publicaciones como moneda de intercambio. No conocen a la persona que están evaluando, qué es lo que hace, cómo es su laboratorio.

Valoran a través de datos que uno les da, y llena uno un [formulario] no te ven, no te ven, o sea, no saben lo que tengo yo aquí [en su laboratorio]. Así es que no más ven qué publico o no publico y “zas” ya te califican, o sea sin verle la cara a uno (Mónica CAI).

No considera que haya sufrido algún tipo de discriminación en sus procesos de evaluación académica para promoverse en el nombramiento o en la evaluación para la obtención de estímulos, simplemente plantea que es tal la pérdida de tiempo para promoverse que prefiere dedicarse a avanzar en su trabajo.

Uno no tiene tiempo de meter las promociones... Sí, entonces uno no tiene tiempo de estar llenando formitas, porque ahora están de moda las formitas, todo lo hacen con formitas... Y entonces es un tiempo, pierde uno mucho tiempo de llenar formitas, mejor voy a hacer otra cosa (Mónica CAI).

La Dra. Mónica CAI plantea que los procesos de evaluación académica dejan mucho que desear. Por un lado son procesos completamente despersonalizados, por no decir deshumanizados, en donde la persona, la investigadora o investigador, no juega un papel importante, solamente sus productos, en concreto si publica o no. Por otro lado, su crítica está orientada al papeleo que implica presentarse a algún proceso de promoción o evaluación, lo considera una pérdida de tiempo, paradójicamente, para el avance en su trabajo como investigadora. En definitiva, Mónica CAI está haciendo una crítica vinculada a los procesos de mercantilización de la academia (De Groot, 1997) y los efectos que éstos tienen sobre la forma y la valoración del trabajo académico.

Como se mencionó en el capítulo II, la transformación de la academia en espacios que responden a las dinámicas de mercado, afecta tanto a hombres como a mujeres, sin embargo, para las académicas tiene incidencias específicas de género: para las mujeres es más difícil responder a todos los requisitos impuestos por los procesos de evaluación y rendición de cuentas porque disponen de menos tiempo que los hombres al tener que destinar una buena parte de sus horas cotidianas a resolver asuntos del espacio familiar.

En estos testimonios emergen elementos vinculados a otro fenómeno ya investigado: la autocensura de las mujeres. Todo parece indicar que algunas mujeres se autoexcluyen de oportunidades aparentemente abiertas a cualquiera que cumpla los requisitos. En algunos casos se menciona de manera explícita y en otros no, pero se pueden observar a través de actitudes o decisiones que toman las académicas ante los procesos de evaluación: prefieren avanzar en el trabajo científico o disfrutar de su trabajo de investigación, sin que interfieran en sus actividades los engorrosos trámites y la consecuente “pérdida de tiempo” o las malas experiencias que han tenido al ser evaluadas, a pesar de que saben que ésta es la única posibilidad de ascender en su trayectoria académica.

La comprensión de prácticas discriminatorias informales por parte de la mujer puede llevarla a valorar sus posibilidades realistas de avance y decidir no aprovechar algunas oportunidades ostensiblemente abiertas para todos (Morley, 1999, p. 352).

Para Bourdieu la autoexclusión, la autocensura o la vocación que mantiene a las mujeres sujetas a sus roles tradicionales de servicio (como las carreras de enfermería, pedagogía y trabajo social con mayor índice de feminidad) y sumisión (la poca presencia de las mujeres en los rangos más altos de la estructura universitaria) son las formas modernas de preservar la dominación masculina. Lo tangible, lo real, lo objetivo es que las mujeres ya no están coaccionadas, presionadas, limitadas o proscritas para ninguna actividad considerada tradicionalmente como exclusiva de los territorios masculinos. Sin embargo, la violencia simbólica, actúa por otros caminos para perpetuar las relaciones de poder del mundo masculino sobre el mundo femenino.

Observamos así que, cuando las presiones externas son abolidas y las libertades formales –derecho de voto, derecho a la educación, acceso a todas las profesiones, incluidas las políticas- se han adquirido, la autoexclusión y la <vocación> (que <actúa> tanto de manera negativa como positiva) acuden a tomar el relevo de la exclusión expresa (Bourdieu, 2007, p. 56).

La postergación fue otro elemento mencionado como una de las dificultades que se enfrentan para las promociones académicas. Matilde CAI expresó que las dificultades que enfrentó en los procesos de evaluación básicamente se sostenían en la lógica de postergar las posibilidades de presentarse a una promoción.

Sí, sí había dificultades, porque me decían que no tenía yo los requisitos para solicitar mi promoción, ni mucho menos la definitividad (Matilde CAI).

Esta postergación que les imponían para presentarse a un proceso de promoción, la asocia nuevamente con el tema de la “administración” de la información: no se les aclaraba, ni se les orientaba con respecto a qué requisitos debían cumplir para poder

promoverse. Además, introduce la falta de recursos como otro elemento discriminatorio que impedía a las mujeres avanzar en el desarrollo de investigaciones.

A mí me tocó una época muy difícil... comentaban que se tenía que esperar un tiempo para poder cubrir los requisitos sin que realmente nos aclararan qué eran los requisitos para poder ascender o cambiar a otra categoría. Simplemente cuando yo solicité mi definitividad y mi cambio de nivel “es que no es el tiempo”, “es que todavía no tienes el tiempo” y sobre todo que no había apoyo para la investigación. Uno cómo va a producir si no hay apoyo económico para hacer la investigación... (Matilde CAI).

La canalización de recursos en el área en la que trabaja la doctora es fundamental porque se requieren una serie de materiales para implementar técnicas novedosas y poder producir resultados, así como publicarlos en revistas internacionales que, en ese momento, eran las únicas publicaciones serias que otorgaban puntajes valiosos para los procesos de promoción.

Nosotros requerimos materiales, reactivos para poder implementar una técnica y producir y hacer una publicación a nivel internacional; porque nosotros no pensamos a nivel nacional, para nosotros es pensar en nivel internacional, porque desafortunadamente las revistas nacionales no tienen... ahora actualmente ya tienen impacto en las evaluaciones del Sistema Nacional de Investigadores, pero antes no... A fuerza a nivel internacional, y para publicar en revistas a nivel internacional se necesitan técnicas muy actuales, y si no podemos estandarizar técnicas actuales porque no tenemos ni el equipo siquiera básico, pues cómo vamos a hacer investigación (Matilde CAI).

La combinación de no contar con el apoyo institucional, específicamente con recursos económicos para el desarrollo de experimentos, y las dificultades para promoverse dentro de su nombramiento, ahondaban los obstáculos que enfrentaban para ascender en su carrera. En particular, no lograr el cambio de categoría en el nombramiento de investigadora, o sea, no poder gozar de la titularidad, la mantenía subordinada al trabajo y a las decisiones de otra u otro investigador que sí fuera titular.

Sí, sí, sí, sí, pasaron bastantes años [para promoverse]. De hecho cuando yo me fui a hacer el posdoctorado, becada por la DGAPA, yo quise implementar las técnicas que aprendí allá, pero no fue posible... Porque no teníamos el equipo, no teníamos el apoyo, y como investigadora asociada tenía que hacer lo que mi titular quisiera... [durante el periodo que fue] Asociada C no podía yo someter ningún proyecto ni hacer lo que yo quise hacer (Matilde CAI).

La Dra. Moira CAI también reconoce que sí ha habido evaluaciones académicas no justas hacia su trabajo, pero especifica –como Luciana CAI – que quienes la evaluaban no eran hombres sino mujeres, otras compañeras de trabajo, por lo que le resulta más difícil comprender no haber obtenido apoyo en la valoración de sus actividades académicas.

Yo impugné una, un dictamen y, pero lo gané... pero era curioso porque eran mujeres también las que nos evaluaban... (Moira CAI).

La Dra. Estela CAI que es de las investigadoras que no perciben ninguna forma de discriminación por género en su entidad, en su última evaluación de PRIDE fue degradada del nivel C al nivel B. Este dato permitió poner en cuestión su apreciación con respecto a la no existencia de discriminación, a lo que dio una gran cantidad de explicaciones de carácter científico y académico, pero agregó que dos de sus compañeros del grupo de investigación, al tener colaboraciones en otros espacios, sí pudieron publicar, por lo que seguramente a ellos dos no les bajaron el nivel de PRIDE.

En realidad todo el grupo ha estado un poco bajo porque nos hemos metido con problemas de investigación un poco difíciles y sí ha sido difícil publicar... dos de ellos, colaboran con otras personas, por ejemplo en Geofísica, y tuvieron la oportunidad de publicar un poco más... en mi línea de investigación no fue posible que publicáramos los dos artículos que queríamos y entonces pues bueno, ni modo, se publicó uno de ellos... ya que había pasado la promoción del PRIDE y bueno, ni modo (Estela CAI).

Tal vez por la propia reflexión que pudo provocarle la entrevista, aporta un dato al que llama *chistoso* y se refiere a que en el mismo año que la evaluaron en el PRIDE también la evaluaron en el SNI y que allí siguió conservando su nivel:

Y bueno esta chistoso el asunto del PRIDE, porque en el SNI también tuve la... renovación, el año pasado igual que el PRIDE y seguí conservando el nivel de SNI entonces, bueno (Estela CAI).

Ante esta reflexión aceptó que lo del PRIDE fue cuestionable

Sí, y meterme a inconformidades y esas cosas no me gusta, no me parece y bueno... (Estela CAI).

Este diálogo en el que la investigadora va reconociendo a través de su propia voz que tal vez la evaluación que se hizo sobre su trabajo académico fue cuestionable nos permite ver que hay una reacción, casi inconsciente, de negar la existencia de ciertas formas de discriminación y que a medida que cuentan su propia historia pueden empezar a visualizar condiciones, por lo menos, cuestionables.

Publicaciones

Las publicaciones son otro tema central en la carrera académica, ya que de éstas depende en gran medida la posibilidad de obtener promociones en el nombramiento de Investigador. En este aspecto se obtuvo muy poca información en las entrevistas, pero es importante resaltar que no fue un tema abordado de manera específica. A pesar de ello, una de las investigadoras DCIII planteó que a través de un estudio –sin publicar– realizado en su instituto se pudo detectar un fenómeno que fue comprobado por la investigación que realizaron un par de investigadoras suecas (Wennerås y Wold, 1997) referido al menor valor, que de manera inadvertida, se adjudica a la producción científica de las mujeres.

Una colega hizo un estudio y llegó a la conclusión de que le pagaban menos a las mujeres, aquí... en este instituto, o que las mujeres con el mismo número de *papers* tenían menos categoría que los hombres con el mismo número de *papers*... ahora eso... en dónde fue, cómo fue... en qué momento, en qué instancia, pues en todas... un poquito, en todas un poquito... los *papers* hechos por las mujeres costaban menos que los hechos por los hombres (Sonia DCIII).

Del grupo CAI, solo la Dra. Mónica CAI se refiere al tema de las publicaciones, pero plantea que a ella le ocurre lo que le ocurre a todo el mundo, de tres o cinco artículos que envía tres van a ser rechazados. Pero no atribuye este hecho a ningún tipo de

discriminación por ser mujer, sino como resultado de una dinámica propia de este proceso.

Siempre va a haber eso [rechazo], por ejemplo de cada 3 que mande o de cada 5, 3 van a ser rechazados, pero... no es porque sea mujer u hombre. De todos modos cuando uno manda los *papers* no saben quién es (Mónica CAI).

Esta tranquilidad que muestra la Dra. Mónica CAI por considerar que existe imparcialidad en el procedimiento de revisión de pares (*peer review*) –colegas que dictaminan los artículos para considerar su publicación en alguna revista– por ser una evaluación “a ciegas”, esto es, la valoración de la calidad del artículo se realiza sin saber quién lo escribió, también podría ponerse en cuestión a raíz de algunas investigaciones que han mostrado que por diversas razones los prejuicios de género se filtran en los procesos de evaluación académica, aunque estos sean a ciegas.

Conventionally, peer review is regarded as a sure guarantee of good science. It reassures us about the quality of scientific work and that the taxpayer’s money spent on science is well spent (Biagioli, 2002). The findings of our quantitative review suggest, in contrast to recently published narrative reviews of the research on grant peer review (Demicheli & Pietranonj, 2004; Wood & Wessely, 2003), that there are overall robust gender differences in grant peer review procedures. Although the parameter estimations of the gender effect vary substantially for the individual procedures, the model estimation shows that among applicants for grants, men have greater odds of approval than women by about 7%. In other words, in grant peer review the odds for approval of men’s grant applications are about 15:14 (for women the odds are reversed). This finding tallies with the conclusion of the National Science Foundation (2003) on gender differences in the careers of academic scientists (Bornmann, Rüdiger y Hans-Dieter, 2007, p. 236).

Orgullosas de sí mismas

Finalmente, como parte de la reflexión que provoca la convicción de algunas de las académicas del grupo CAI de que no existe discriminación hacia las mujeres en el

ámbito de la educación superior y, en particular, hacia las investigadoras que han logrado insertarse en las ciencias “duras” –que como plantea Bourdieu se asocian a lo masculino, mientras que las disciplinas “blandas” a lo femenino (2007, p. 108) – no queda más que desplegar las expresiones de satisfacción y orgullo que las investigadoras manifiestan por haber logrado lo que han logrado.

Otras personas después de 37 años que llevo aquí pues a lo mejor ya son Titulares C, muchos premios y todo; pero bueno, yo no creo que haya perdido el tiempo [...] Yo me siento bien y realizada en mi trabajo y doy clases, y asesorías, y voy a congresos y todo (Estela CAI, p.5) Yo siento que he sido una persona muy afortunada, yo por lo menos me siento... muy afortunada en todos los aspectos (Estela CAI).

Sí me han tratado bien, estoy feliz con mi institución, estoy feliz en el Instituto, me encanta la Universidad, por eso estoy aquí. Que he perdido la parte social, pues sí, pero todo tiene un precio, ¿no? (Mónica CAI).

Hay otras mujeres que están en estos mismos ámbitos y no tan favorecidas por esta Universidad. Y esto ha sido así como el nicho, quizá el premio que yo quería (Maira CAI, p. 26) Me encanta mi vida, sí, sí he sido muy afortunada, muy, muy afortunada, con su altibajo, pero bueno, ¡es la vida! (Maira CAI).

Identidades de género

En este apartado se busca comprender la influencia de otra dimensión aparentemente ajena a la problemática de las académicas en las instituciones de educación superior y que sin embargo tiene una incidencia importante en el acceso, la permanencia y la movilidad de las mujeres dentro de las universidades: nos referimos a la identidad de género.

La identidad de género es una dimensión subjetiva de la vida humana que atraviesa todas las experiencias de vida de cualquier persona y que distingue a los individuos – ante sí mismos y dentro de la organización social–, en primera instancia, por su adscripción al género: femenino –esperable en las mujeres– y masculino –esperable en los hombres–. “La pertenencia de género no sólo influye en las condiciones sociales sino, básicamente, en lo experiencial y cognitivo, puesto que como destaca Dio Bleichmar (1992, p. 28) <el género es tanto un rol como una identidad, la feminidad/masculinidad es un principio organizador de la subjetividad>” (Martínez

Benlloch y Bonilla Campos, 2000, p. 91). De acuerdo a estas autoras, la identidad de género se define como:

“El resultado de un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos” (2000, p. 90).

Las identidades de género son, sin duda, uno de los mecanismos más eficientes de la preservación del ordenamiento de género. Desde esta dimensión subjetiva de los seres humanos, producida en su interrelación con lo simbólico y lo imaginario, se garantiza que los sujetos sociales estén situados en sus funciones genéricas.

¿A quiénes llamamos hombres y a quiénes mujeres? Son hombres aquellos integrantes de una comunidad humana que actúan prioritariamente significados de masculinidad; y caracterizamos como mujeres a aquellas personas que en una comunidad humana actúan prioritariamente significados de feminidad (Serret, 2011).

La actuación de la feminidad y de la masculinidad no es un proceso consciente, ni voluntario, los significados de esta oposición fundamental del ordenamiento de género se inscriben en los cuerpos y en las mentes, por lo que los individuos (hombres y mujeres) son un eficaz instrumento de producción y reproducción inconsciente de los contenidos y significados del género.

Una forma de dominio que se inscribe en la totalidad del orden social y opera en la oscuridad de los cuerpos, a un tiempo bazas y principios de su eficacia.[...] Estos principios se transmiten, en lo esencial, de cuerpo a cuerpo, sin necesidad de la conciencia y del discurso (Bourdieu, 2007, p. 103 y 119).

En la práctica, en el día a día, el género organiza y ordena a hombres y mujeres en todos los espacios sociales, atribuyéndoles distintas funciones y capacidades –incluso emociones– y asignándoles espacios claramente diferenciados, basado en una lógica

primaria y fundante de las relaciones sociales que se sostiene en la superioridad de unos sobre la inferioridad de *las otras*.

En la encarnación de esta dinámica, los varones, una parte de la humanidad, asumen su particularidad como el universal: ellos son *el hombre*. Las mujeres actúan, así, el papel de alteridad y límite de lo cultural y de lo humano, pese a lo cual, cargan sobre sus hombros la tarea de preservar *su* cultura y la integridad de los hombres que las poseen (Serret, 2011, p. 92).

Efectivamente, las mujeres no poseen el tanpreciado capital simbólico (prestigio, autoridad, respetabilidad, honorabilidad, etc.). Éste es patrimonio de los hombres, y su acumulación los sitúa en los niveles más altos de la verdadera masculinidad. Sin embargo, son las mujeres las que producen los bienes simbólicos para mantener y fortalecer el prestigio de *sus hombres*. Bourdieu plantea que “la familia, guardiana principal del capital simbólico” (2007, p. 120) es el lugar desde donde las mujeres, con sus atribuciones, funciones y espacios asignados socialmente, mantienen “la integridad de la familia y todo el capital social para la organización de una serie de actividades sociales [...] destinadas a celebrar ritualmente los vínculos de parentesco y a asegurar el mantenimiento de las relaciones sociales y del resplandor de la familia” (2007, p. 121). La participación de las mujeres en la producción de bienes simbólicos no se limita a mantener las relaciones sociales y el resplandor de la familia, tienen que, sobre todo, mantener su propio resplandor, por lo que el cuidado, la atención y la inversión (de tiempo y dinero) en su apariencia personal contribuirán al mantenimiento y reproducción estos capitales simbólicos y sociales.

[...] igualmente, en la actualidad, aportan una *contribución* decisiva a la producción y a la reproducción del capital simbólico de la familia, y en primer lugar al manifestar, por todo lo que concurre a su apariencia –cosmética, ropa, mantenimiento, etc.–, el capital simbólico del grupo doméstico. (Bourdieu, 2007, p. 122)

A pesar de los cambios y transformaciones sociales que repercuten en la forma en cómo se actúa el género, simultáneamente las diferencias sociales atribuibles a

hombres y a mujeres se preservan constantes a lo largo de la historia, sosteniendo, sino la forma, sí el fondo central de estas diferencias: lo masculino como categoría central y lo femenino como la categoría límite

La singularidad del género consiste en que los rasgos socialmente atribuidos a la diferencia entre un hombre y una mujer, son extrañamente constantes y similares a lo largo de la historia, en las distintas culturas, en sociedades distantes entre sí (Serret, 2011, p. 93).

En esta investigación se ha buscado identificar qué papel juega la identidad de género y los múltiples componentes de esta dimensión, todos atravesados por este marcador, en el desempeño de las investigadoras entrevistadas de acuerdo al deslizamiento de sus identidades del modelo de las oposiciones de género que rigen lo apropiado y lo inapropiado para cada uno de los sexos.

Así, la inserción en diferentes campos organizados de acuerdo con las oposiciones (entre fuerte y débil, grande y pequeño, pesado y liviano, gordo y flaco, tenso y relajado, *hard* y *soft*, etc.) que mantienen siempre una relación de homología con la distinción fundamental entre lo masculino y lo femenino y las alternativas secundarias en las cuales se expresa (dominador/dominado, encima/debajo, activo-penetrar/pasivo-Ser penetrado), se acompaña de la inscripción en los cuerpos de una serie de oposiciones sexuadas homólogas entre sí y también con la oposición fundamental (Bourdieu, 2007, p. 129).

Estas oposiciones estereotipan lugares y funciones, comportamientos, actitudes y sentimientos, que se identifican de manera casi natural con cómo *deben ser* y qué *deben hacer* las mujeres de acuerdo a los códigos de la feminidad y los hombres en función de los códigos de la masculinidad. En términos prácticos una de las traducciones de este modelo es que las disciplinas *duras* pertenecen a los hombres y las *blandas* a las mujeres –Bourdieu hace una analogía de lo duro y lo blando con los papeles que esto representa en las relaciones sexuales (2007, p. 108) – por lo que las investigadoras entrevistadas, todas del subsistema de la investigación científica –en el que se ubican las ciencias *duras*–, son, en principio, transgresoras de una de las

prescripciones sociales sobre el género. Otras oposiciones relevantes para este análisis son fuerte/débil (referida al carácter y no al físico), activo/pasivo, buena/mala (madre y esposa e hija), público/privado (trabajo/familia).

Mujeres de carácter fuerte

El primer elemento que surge al analizar la forma en que las investigadoras se describen a sí mismas es cómo se ubican en relación a su carácter. Desde la perspectiva de género, sabemos que las expectativas sociales sobre la *forma de ser* de mujeres y hombres se distinguen principalmente por unos rasgos de personalidad apropiados para las mujeres y otros apropiados para los hombres; y aunque se han descrito diversas características que los sujetos desarrollan a partir de su adscripción al género, un ejemplo interesante es el que se presenta en el libro *Historia de la Misoginia*, con una gran cantidad de características consideradas propias de uno y otro sexo. Entre ellas destacan para las mujeres: complaciente, débil, dependiente, dócil, emocional, sensible, sumisa y voluble y para los hombres: agresivo, ambicioso, asertivo, dominante, emprendedor, estable, fuerte, hábil, independiente, lógico, racional y seguro (Williams y Bennett, 1975, citado en: Bosch et al., 1999, pp. 142-143). Estas características, que son tan sólo algunas de las descritas para cada sexo, se seleccionaron de manera intencional porque unas refieren de manera directa a los “atributos necesarios” para el trabajo científico, como lo plantea Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara en su libro *El sexo de la ciencia* (2010), y otras a las habilidades para la competencia en el ámbito de “la arena pública”.

Tener un carácter enérgico probablemente sea una característica que posibilita a algunas mujeres integrarse en espacios que tradicionalmente han estado ocupados por los hombres y, coincidentemente, las investigadoras entrevistadas del grupo DCIII tienen una clara convicción de tener un carácter fuerte y enérgico, de ser mujeres que “no se dejan”.

Soy de forma muy enérgica, hablo en forma muy enérgica y siempre me lo reclaman... He sido siempre muy contestataria... Soy diferente, existo, y soy fuerte, y no se metan conmigo (Sonia DCIII).

Yo creo que tengo un carácter muy fuerte, yo sola hago y empujo todo... yo creo que así siempre he sido... (Celia DCIII).

Pues dicen todos que soy muy peleonera... sí, no me dejo, y yo creo que esa es una de las características, no somos dejadas, soy alegre, veo las cosas positivas y me pongo objetivos (Amelia DCIII).

Hay que tener cierta fortaleza para enfrentar ese mundo de hombres que es la ciencia, para enfrentar todo... muchos retos... [Refiriéndose a una alumna] es una chava... muy parecida a mí pero jovencita... rezongona, rebelde, que se puso al tú por tú... (Diana DCIII).

Algunas de ellas aclararon que así es su carácter, más allá de haber entrado en espacios masculinos. Sin embargo, otras piensan que esta característica de personalidad se fortalece al incorporarse a un espacio considerado tradicionalmente masculino. Sonia DCIII cree que esto es resultado de la necesidad de afirmarse, de estar presente, de demostrar el valor de su trabajo.

Yo creo que parte de eso ha sido porque ha sido necesario afirmarme... afirmarme que aquí estoy, estoy haciendo trabajo y mi trabajo vale lo que creo que vale, entonces... pienso que algunas de las mujeres, también de mi edad, fuimos de ese estilo porque era necesario hacerlo así (Sonia DCIII).

En general consideran que ha sido necesario ser así y aceptan que este rasgo de su personalidad ha sido un elemento importante para estar, permanecer y ser respetadas en el ambiente de las ciencias duras o exactas. Celia DCIII plantea que el hecho de estar en un mundo de hombres, como es el ambiente de las ciencias duras, requiere tener un carácter fuerte.

Yo vivo en un mundo de hombres... lo que es las ciencias duras, entonces, bueno, sí necesitas un carácter fuerte, desafortunadamente, no es fácil (Celia DCIII).

En el grupo de las investigadoras DCIII es muy claro el papel que juega el carácter fuerte de estas investigadoras como una ventaja o como una herramienta personal que les ha permitido hacerse respetar, hacerse visibles, que no las “ninguneen”. Si vale la expresión “que su trabajo sea considerado como equivalente al de un hombre”.

En el grupo de investigadoras CAI no emerge de manera tan clara una alusión sobre su personalidad o sobre algún rasgo de carácter que ellas identifiquen importante para el

desarrollo de sus actividades académicas o para enfrentarse y pertenecer a un ambiente marcadamente masculino. En todo caso se apuesta más a la capacidad de organización y a ser muy eficientes con la administración de los tiempos.

Yo no sé si algo traía yo en los genes porque mi mamá al haber sido huérfana era muy organizada, yo siempre he tratado de ser muy organizada (Maira CAI).

Yo siempre me he organizado, yo creo que el organizar el tiempo repercute mucho qué tanto hace una... Yo me organizo muy bien mí tiempo, a tal grado que a mi hija desde chiquita, desde que tenía dos años, la llevé al teatro, al teatro infantil, a los museos, a cualquier actividad (Matilde CAI).

Sin embargo, el hecho de que estas mujeres hayan logrado realizar una carrera académica como investigadoras y en áreas del conocimiento donde la presencia de hombres es mayoritaria, habla, no sólo de sus capacidades intelectuales, sino de perseverancia, voluntad, disciplina y de otras características que les han permitido llegar a donde llegaron. Tal vez no haya esa característica tan evidente como en el grupo DCIII de un carácter fuerte y enérgico, pero sin duda son mujeres que han luchado por un proyecto de vida profesional y un espacio en el mundo científico.

La manera en que una de ellas describe su capacidad para poner orden en la casa, organizar y distribuir actividades, lograr que todos participaran al parejo y hacerse respetar, a pesar de “ser ella bajita y su marido y sus hijos muy altos” (Maira CAI), denota una fuerza de carácter:

Tenía uno que pegar de gritos y sí hacer señalamientos fuertes, porque... a veces las cosas se salían de la tónica... entonces uno tenía que decir a veces: “a ver, a ver, permítanme... y no me grites, y no me levantes la voz, y no esto, y no lo otro, porque no respondo de mí, así que bájate, calma, el respeto aquí es fundamental... díganme cómo le hacemos, pero aquí todos tenemos que jalar parejos. Pero si también... hubo esa... lucha de sí, aquí estoy, sí estoy, estoy trabajando, estoy haciendo, estoy tornando... (Maira CAI).

Se ve a sí misma como alguien que dice las cosas claramente, ella le llama “claridosa” y lo que transmite con este concepto es que dice lo que piensa y de manera directa, lo cual le ha acarreado algunos problemas. Esta característica nos puede hablar de una

personalidad fuerte, que no se deja. También se plantea como alguien que siempre ha luchado por lo que quiere.

Yo fui siempre como muy claridosa... a veces me ha costado dificultades por ser tan claridosa (risas)... Luché siempre... por hacer lo que yo quería... (Moira CAI).

Simultáneamente a la presencia de personalidades que muestran una fuerza de carácter contraria a lo que en lo simbólico y en el imaginario se asocia con la feminidad –mujeres complacientes, débiles, dependientes, dóciles, sumisas– también aparecen rasgos que denotan una íntima sensación de inferioridad que proviene de las bajas expectativas que el entorno deposita sobre las mujeres para desarrollar ciertas actividades y que reserva a los hombres el éxito, la fama y el reconocimiento a partir de los significados asociados la masculinidad –ambiciosos, emprendedores, seguros–.

Investigadoras del grupo DCIII expresaron que no se imaginaban, ni esperaban llegar a los niveles más altos de la academia. Algunas expresaron claramente que las identidades de género intervienen en las expectativas que las mujeres tienen sobre sí mismas y lo relacionan con que las mujeres, sobre todo en épocas anteriores, eran educadas para otros menesteres.

Lo que estoy muy convencida de que yo misma fui quien se limitó... o sea yo misma no me puse metas muy altas... no puse aspiraciones tan altas (Sonia DCIII).

Hay comentarios que demuestran una sensación interna de no merecer más, de no ser capaces para obtener otros niveles, pero un elemento central de esta autopercepción es que lo ubican en el plano individual, en un problema o una limitación propia de su personalidad. La Dra. D.D siempre se sintió con poca capacidad y a pesar de sus méritos, no se atrevía a pedir una promoción. Ella misma no puede explicar las razones por las cuales tenía esa concepción de sí misma, sin embargo plantea claramente que no estaba relacionada al hecho de ser mujer, sino a un problema de “autocensura”.

Muchos años... sentí que yo era una pendeja, y por lo tanto lo que tenía era lo que me merecía y no más, debo decir que hubo varias gentes que me dijeron “Oye Diana DCIII, es que no es justo, ya pide”, pero yo no me atrevía a pedir ni promoción ni nada, “¡Ya pídelo!” y yo decía, bueno... entonces parte fue autocensura, pero... y no por mujer, sino por pendeja... (Diana DCIII).

En este tema se entrecruzan las identidades de género con las expectativas sociales sobre los logros de las mujeres y, por supuesto, con el imaginario institucional en el que ella y otras científicas pioneras incursionaron, sabiendo que éstos eran espacios considerados masculinos. En este caso es difícil analizar los temas de manera separada porque inevitablemente aquí se entretajan una serie de factores que producen efectos complejos. Por un lado el género como componente identitario que instala en las mujeres, de forma inconsciente, la sensación de menor capacidad intelectual, sobre todo para cierto tipo de actividades como las ciencias duras. También se produce, a partir de la adquisición de la identidad femenina un espectro limitado de las posibilidades y expectativas que las mujeres tienen sobre sí mismas y, simultáneamente, estas creencias se refuerzan de forma bidireccional desde el imaginario institucional, básicamente masculino. Las mujeres que se atreven a incursionar en áreas “no adecuadas” para ellas se ven envueltas en una sensación de ambivalencia, por un lado se creen capaces y, por el otro, las invaden sentimientos de intrusión y de no pertenencia y estos últimos son reforzados por un ambiente que diariamente les recuerda su transgresión al estar ocupando sitios no adecuados para su ser mujer.

Encontrarse con otra mujer en condiciones similares se vuelve un aliciente para seguir adelante, funciona como un espejo que les refleja la posibilidad de ser verdaderas mujeres a pesar de ser científicas

Mira te voy a decir una cosa importante, si no hubiera sido porque estaba la Doctora Paris Pishmis yo no sé si lo hubiera logrado [...] Paris fue una figura muy importante para mí... [...] la Doctora Paris para mí fue un ejemplo en todo, porque la Doctora Paris tenía dos hijos, y la Doctora Paris era una gente que le gustaba bailar y cantar y era una coqueta, o sea... para mí fue un ejemplo en muchas cosas...un ejemplo de vida... (Diana DCIII).

En la misma entrevista, la Dra. Diana DCIII le preguntó a una alumna que estaba allí presente:

Diana DCIII: ¿tú te acercaste a mí porque... tuvo algo que ver con que yo fuera mujer, o no?

Alumna: Sí, claro, lo primero porque eras mujer [...] pero en segundo porque yo... este... porque vengo de una familia de papás divorciados, que mi mamá se dedicó al Doctorado y yo sentí el abandono... Entonces yo llegué aquí al Instituto y dije yo sólo quiero hacer la Maestría porque yo quiero dedicarme a hacer mi familia.... Y entonces me encontré a Deborah que me dice “Oye es que no tienes que dejar tus aspiraciones profesionales por dedicarte a tu familia... puedes hacer las dos cosas”, y pues mejor ejemplo que ella creo que no he encontrado... por eso me quedé aquí y ya terminé mi Doctorado... (Diana DCIII).

Las identidades de género, entre muchos de sus efectos, provocan sentimientos de inferioridad o de incapacidad en una gran cantidad de mujeres, al establecer como parte del modelo de la masculinidad las características de inteligencia, razonamiento abstracto, capacidad para la ciencia, etc. Si a eso se suma que las mujeres han sido socialmente designadas como responsables del ámbito familiar-doméstico por lo que las trayectorias académicas y profesionales se desarrollan en desigualdad de condiciones, se reafirma la creencia de tener menor capacidad para la vida profesional.

Cuando era joven, pensaba que porque era pendeja, lo pensé muchos años, ahorita a estas alturas del partido ya me di cuenta que no soy pendeja, sino que las cosas me fueron más difíciles... (Diana DCIII).

Roles de género

Desde un esquema simplificado y tradicional, los roles de género se refieren básicamente a las actividades y los espacios en los que se desempeñan, de manera diferenciada, las mujeres y los hombres. En la vida cotidiana esto se traduce en que las mujeres son las principales responsables del cuidado de la familia y su esfera de acción es el ámbito doméstico. Los hombres, por su lado, tienen asignada como función primordial ser proveedores económicos del núcleo familiar y su ámbito de acción es el espacio público. Estos papeles sexuales se forman “con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento

femenino o masculino” (Lamas, 1996) y sus manifestaciones o expresiones varían en relación a una serie de marcadores sociales, como pueden ser la raza-etnia-color y/o la clase social, entre otros, así como en función de los contextos históricos y culturales. Isabel Martínez y Amparo Bonilla los definen como “un amplio repertorio comportamental y de valores que, desde la deseabilidad social, para cada cultura y momento histórico, delimitan el contenido de la masculinidad y feminidad” (Lamas, 1996, p. 91).

Los roles de género se configuran principalmente en las delimitaciones que instala la división sexual del trabajo entre lo reproductivo y lo productivo. En el primer caso, se refiere tanto a la reproducción de la especie –la maternidad–, por lo que tiene una asociación directa con la naturaleza y también a la reproducción de la fuerza de trabajo, que se ejecuta básicamente en el ámbito de lo privado.⁸⁴ Lo productivo –con valor de intercambio en el mercado– se vincula a la producción de bienes y servicios, al desarrollo de la ciencia y la tecnología, a las artes, y a todas aquellas actividades que se ejecutan en el espacio público, entendidas como la sustancia del desarrollo de la cultura.

Con este marco referencial que distingue a *grosso modo* la función procreadora para las mujeres y la función proveedora para los hombres, podemos notar que en las investigadoras entrevistadas este modelo fue transmitido desde sus familias de origen y asumido, en menor o mayor medida, por cada una de ellas. En algunos de los testimonios se puede apreciar un reconocimiento explícito de haber sido educadas de “manera tradicional”, proceso en el que se les transmitía la importancia de ser esposas y madres como eje central de sus vidas:

Lo que a mí me enseñaron era que yo tenía que ser la responsable de la familia, del hogar, del bienestar, de que todo estuviera bello, perfecto, yo bien peinada, con las uñas puestas, etcétera; lo que yo siempre digo que el primer obstáculo en mi vida ha sido yo misma, pues porque me compré todo este paquete de valores y es muy difícil sustraerse de ellos... (Sonia DCIII).

⁸⁴ En el Capítulo II se hizo referencia a que el concepto de privado es criticado por ciertas corrientes del feminismo al no expresar la realidad del mundo doméstico que enfrentan las mujeres.

Yo crecí en una cultura en la que la mujer se tiene que casar... pero el punto es que eso que yo mamá... ahí estaba... para tener una vida plena yo me tenía que casar y tener hijitos, y además lo asumí y lo hice mío, lo introyecté, y además, creo que sí es cierto, punto (Diana DCIII).

Un elemento fundamental planteado por estas dos investigadoras es la sensación de apropiación de los roles de género, no como resultado de una decisión o elección, sino como producto de la configuración de la identidad femenina.

Otra de las investigadoras (Moirá CAI) plantea que en su casa la división sexual del trabajo era clarísima. Más allá de que su madre tenía una tienda y proveía ingresos a la casa, en los hechos las mujeres tenían que hacerse cargo de las tareas domésticas y el discurso estaba dirigido a que las mujeres no necesitaban estudiar porque se tenían que casar, y si se casaban el marido no las debía dejar trabajar.

Mi papá... decía "una vez que te cases y tengas hijos, ya no vas a seguir, el marido... te da la tónica del momento, no te va a dejar trabajar"... Tú lo que tenías que hacer como mujer... lavar, planchar, barrer, sacudir y tener en orden la casa. Entonces pues algo traías por ahí metido en la cabeza que decías sí, me toca esto y a ti te toca esto... porque... pues era el entorno de vida que a mí me tocó vivir (Moirá CAI).

La maternidad también apareció como uno de los temas importantes vinculados a los roles de género. Algunas investigadoras fueron muy claras, durante la entrevista, en que tomaron la decisión de delimitar el espacio laboral con la intención de darle a sus hijas tiempo suficiente para una crianza adecuada, a pesar de que esto pudiera afectar el avance en su trayectoria académica. Darle un peso importante a la vida familiar y al vínculo con los hijos, aunque esto pueda mermar el avance en el ámbito laboral, refleja una característica desarrollada principalmente por las mujeres, que normalmente incorporan en su identidad la importancia de ser "buenas madres", que sacrifican lo que sea necesario por darle a sus hijas o hijos todo lo que requieran para un buen desarrollo.

Estela CAI le ha dado prioridad a equilibrar su trabajo y la atención a su hija, de tal manera que la hija pudiera lograr salir adelante. Aparentemente puso en la balanza ser prestigiosa con una hija desatendida o atender ampliamente a su hija y tener una carrera académica satisfactoria:

A lo mejor sería muy prestigiada y todo, pero muchas veces los hijos... no logran lo que uno quisiera, entonces con una poca más de atención pues se puede mejorar eso, entonces yo por ese lado me siento bien, y creo que no ha sido una limitante así tan... (Estela CAI).

Matilde CAI comenta que ella delimitó el tiempo que dedicaba al trabajo y el que dedicaba a su vida familiar y personal. Esto muestra que le daba gran importancia al vínculo estrecho con su hija y con su familia de origen (padres y hermanos).

Yo comparto mucho mi vida familiar con mis padres y mis hermanos, siempre he tenido en la mente de que el trabajo debe de ser dividido de acuerdo a las horas en cuanto a la productividad, en todos los aspectos, y la vida familiar, porque yo tengo una vida familiar que disfruto con mi hija, entonces generalmente le doy como que el 60% al trabajo y el resto a mi vida familiar y personal (Matilde CAI).

Esteretipos

Los estereotipos de género, definidos como: “simplificaciones, ideas preestablecidas, que socialmente se gestan y generalizan, adscribiéndose a las personas por el mero hecho de pertenecer a uno de los sexos” [...] y que su “finalidad [...] es exagerar las diferencias reales de los grupos, permitiendo justificar, por medio de racionalizaciones, la distribución de los sexos en roles sociales” (Martínez Benlloch y Bonilla Campos, 2000, pp. 91-92), también juegan un papel importante en las decisiones y la movilidad de estas mujeres, al existir la percepción de que las científicas aparecen ante los ojos de los demás como mujeres que pierden su feminidad, su atractivo como mujeres y que esto afecta la posibilidad de concretar algunos de los mandatos de los roles de género: casarse y formar una familia.

Por ejemplo, la Dra. Diana DCIII plantea que se sintió aliviada cuando entró a la facultad de ciencias de la UNAM, a estudiar Física, ya que se encontró con mujeres que mantenían una apariencia femenina. Ella temía no sentirse identificada con ninguna otra compañera que estuviera allí por la concepción que existe sobre las científicas, como mujeres poco femeninas y atractivas.

Para mí entrar a la facultad fue una felicidad porque yo dije ¡Ay, mira!, hay otras locas que les gusta esto y además mujeres normales que se pintan y se ponen perfumito, y guapas, porque en mi generación entraron muchas mujeres muy guapas y muy femeninas, no el arquetipo de la que se viste de gris y lentes de fondo de botella... que era el arquetipo de la científica (Diana DCIII).

Cuando alguna mujer destaca o es exitosa en una profesión que tradicionalmente no es considerada propia de las mujeres, como es el caso de las ciencias físico-matemáticas e ingenierías, suele atribuírseles rasgos masculinos o un proceso de masculinización, como si hubieran perdido su feminidad y por lo tanto su “ser mujer” (este punto también se planteó en el apartado de Discriminación). Así que hay mujeres que teniendo la vocación científica, pero no deseando ser etiquetadas como “machorras”, “hombrunas”, “masculinas”, entre otros adjetivos calificativos, circulan por estos ambientes con perfil bajo, buscando no ser notadas.

Hay otro conjunto de mujeres en el área de física... que ellas más bien... quieren estar quietecitas, y que no se note que están ahí, que no se note que son mujeres... trabajan como locas, hacen muy buen trabajo o malo o regular, según sus posibilidades, pero no quieren que se note que son mujeres, no quieren esa... esa presencia porque se sienten de alguna manera hostilizadas (Sonia DCIII).

¿Culpas de género?

Todos los mecanismos que intervienen en preservar los roles de género, producen contradicciones internas en aquellas mujeres que transgreden espacios y actividades tradicionalmente consideradas masculinas. Las mujeres experimentan algo que no le ocurre a los hombres: sufren un sentido de culpa doblemente direccionado: por un lado la culpa que causa tener que dejar a sus hijas(os) por el trabajo y, por el otro, el remordimiento de posponer actividades laborales para estar con ellos(as).

Pero siempre, pues termina una con una serie de culpas, ¿no?, de que el niño se quedó llorando y yo me tengo que ir a trabajar porque tengo que dar la clase, pero estoy en la clase y me faltó estar aquí... estoy con el niño y en realidad debería estar allá, ¿no?... ese es el problema eterno... (Sonia DCIII).

Cuando las académicas toman decisiones con respecto a sus hijos(as) para generarse tiempos adicionales en su trabajo, como llevarlos a la oficina o ampliarles el horario de la guardería, puede afectarlas emocionalmente por sentir que los están

abandonando por su carrera académica. Por ejemplo, la Dra. Matilde CAI tuvo que tomar una difícil decisión para encontrar un cierto equilibrio entre el trabajo, el posgrado y el cuidado de la hija. Ella optó por descartar una prestación universitaria – la guardería de la UNAM– para contar con un espacio en el que su hija pudiera estar mayor cantidad de tiempo, liberando así algunas horas en el día que le permitiera avanzar en sus compromisos académicos.

A mí me toco muy duro porque mi hija estaba chiquita, estaba haciendo yo el doctorado e incluso yo me la traía aquí a las 5 o 6 de la mañana, chiquitita, porque tenía que hacer investigaciones del doctorado. Ya después decidí llevarla a la guardería, tuve la fortuna que me dieran la guardería de la UNAM, pero como la guardería de la UNAM es muy poquito tiempo opté por mandarla a una guardería particular y hubo ocasiones en que sí la sacaba a las 6 de la tarde, prácticamente estaba todo el día en guardería (Matilde CAI).

También sucede que al hacer un recuento de su trayectoria académica y reconocer “los sacrificios” que tuvieron que hacer por quedarse más tiempo con los hijos, surge una necesidad de reivindicación de ese lugar, del sitio del *deber ser* de la madre.

Me limité bastante y no me pesó nada, o sea, yo estaba muy contenta cuidando a mis hijos. Después viene la fase de llevarlos a nadar, a la clase de no sé qué, al cumpleaños de no sé cuándo, igual... yo estuve siempre a cargo de esos niños, entonces, con mucho cariño... me limité bastante en esos años, precisamente porque había que estar supervisando a los niños, pero no lo tomo en plan... no fue sacrificio, no fue así (Sonia DCIII).

Conciencia de género

Algunas investigadoras del grupo DCIII no son ajenas a las problemáticas de género que enfrentan las académicas en el ámbito científico. Conocen datos de sus disciplinas en relación a la cantidad de investigadoras que hay en otros países, saben que existe una baja presencia de científicas en sus áreas y son conscientes de que afrontan dificultades.

Creo que en MIT hicieron un estudio de las mujeres... incluyeron no solamente el salario, sino cuántos metros cuadrados tenía su oficina y si tenían vista....a la calle... al bosque... o si estaban dentro de un clóset... y encontraron que habían diferencias... eso de los metros cuadrados siempre me ha parecido muy interesante... siempre lo menciono, porque sí de alguna manera... en algunos lugares, en algunas ocasiones, sí se siente... se ha sentido.... (Sonia DCIII).

Otra de ellas expresó que en México la situación de las científicas es mucho mejor que en países europeos o en Estados Unidos:

Es muy curioso, pero yo creo que en el instituto pues hay muchas mujeres con niveles altos ¿no?, aquí, en este instituto en particular. Ahora, somos muy pocas, pero somos muchas en comparación de cualquier otro país que no sea latino... los europeos están muy mal, en Estados Unidos están mal y nosotros estamos por ser el 10% y ellos están alrededor del 5% (Celia DCIII).

Vocación y entorno familiar

A los tres años yo vivía mirando el cielo y... alguien me preguntó: “¿qué vas a ser de grande?” y yo dije: estrellífera (Diana DCIII)

La vocación es un tema importante también para ser analizado desde la perspectiva de género. La elección de una carrera o de una profesión, aparentemente es una decisión libre, sin embargo está ajustada, entre otras cosas, por un acuerdo social que se vuelve propio de cuáles son las actividades que le corresponden a uno u otro sexo, lo que hemos llamado anteriormente *roles de género*.

Así pues, de acuerdo con la ley universal de la adecuación de las esperanzas a las posibilidades, de las aspiraciones a las oportunidades, la experiencia prolongada e invisiblemente amputada de un mundo totalmente sexuado tiende a hacer desaparecer, desanimándola, la misma inclinación a realizar los actos que no corresponden a las mujeres, sin tener ni siquiera que rechazarlos. (Bourdieu, 2007, p. 81).

En el caso de las investigadoras entrevistadas, las de ambos grupos, sólo por el hecho de pertenecer a la planta académica del subsistema de la investigación científica de la UNAM, nos hablan de una especie de ruptura con los cánones tradicionales de las

actividades típicamente femeninas. Esta “desviación” de los papeles tradicionalmente asignados a las mujeres, aparentemente tuvo su origen en una temprana claridad de qué era lo que les gustaba, pero también en el papel que jugaron la madre y el padre sobre la vocación de estas científicas.

Las investigadoras DCIII plantean que desde muy pequeñas tenían interés y facilidad en la disciplina en la que desarrollaron su carrera académica y fueron apoyadas o no obstaculizadas por su entorno familiar.

Pues unos padres que siempre me apoyaron para estudiar lo que yo quisiera... eso creo que fue muy importante (Amelia DCIII).

Al preguntarle a la Dra. Diana DCIII sobre su vocación y cómo tomaron sus padres que ella quisiera estudiar física y astronomía y se fuera al extranjero a especializarse, ella es muy clara no sólo en el apoyo que obtuvo de su familia, sino también en su pasión por la astronomía:

Es que a mí me encantaba, me encanta, me sigue encantando, es mi pasión, de manera que, bueno... yo quería ser astrónoma desde que nací, o sea, no me acuerdo de dónde llegó eso, no me acuerdo... (Diana DCIII).

Sin embargo, también en el apoyo familiar se presentaron contradicciones sobre las expectativas que tenían para el futuro de sus hijas. A pesar de la apertura de sus padres para que estudiaran una carrera científica, en algunos casos se aprecia que tenían la esperanza de verlas ocupándose de sus hogares, de sí mismas (en el arreglo personal) o que canalizaran su profesión científica hacia alguna actividad más femenina.

También ella pensaba [la madre]: “ya te fuiste, ya estudiaste, ahora pues... tu casa la tienes que arreglar, porque no está bien, por qué no tienes adornado esto... por qué no te arreglas más” ... y eso pues fue toda su vida ¿no?, porque... fueron sus valores (Sonia DCIII).

Las historias que cuentan las investigadoras CAI sobre el apoyo familiar para realizar una carrera científica, difieren en algunas cosas con respecto a sus colegas DCIII.

Igual que las investigadoras DCIII, Luciana CAI considera que tenía una vocación desde pequeña: “Sí, sí creo, sí creo, me gustaba muchísimo, muchísimo (Luciana CAI, p. 18), pero ella proviene de una familia tradicional en relación a la educación que sus padres le dieron sobre el papel social que jugaba la mujer. Su formación a nivel superior la realizó en un periodo largo de tiempo, con interrupciones muy vinculadas a los roles de género, ya que sus padres le dejaron de pagar la carrera cuando se casó, y al preguntarle por qué, respondió:

Porque me casé y entonces en ese momento mis papás pensaban que yo no iba a regresar nunca a estudiar..., mi papá hasta me dijo “mira mi hijita tanto esfuerzo y ahora... que lo vas a dejar” (Luciana CAI).

Una vez que se encontraba en su nuevo rol de mujer casada, ocupada del hogar, se dio cuenta que no quería dedicarse a estos menesteres por lo que su marido la apoyó financieramente para que concluyera la carrera:

Un día llegó mi marido y me encontró llorando, con un trapo, y dijo “¿qué te pasa?”, “es que a mí esto no me gusta, estar limpiando de veras que a mí no me gusta nada”. Entonces... me dijo, “no, no, tú regresa a la universidad, a ver cómo le hacemos, de dónde sacamos”. Y ni siquiera se me ocurrió decirles a mis papás que me pagaran la universidad, porque no me la hubieran pagado... (Luciana CAI).

La tensión entre un ambiente familiar que operaba como un espacio reproductor de los roles tradicionales de género, frente a su interés y vocación por el estudio de la antropología y la historia, aunado al apoyo económico que recibió de su primer marido para continuar la carrera, llevaron a la Dra. Luciana CAI por un camino un tanto fortuito, por lo que realizó su formación académica y su trayectoria laboral con interrupciones y sin la claridad de hacia dónde se dirigía.

Yo empecé a trabajar aquí [en la UNAM] en el 77 [...] y casi inmediatamente me embaracé. Entonces yo iba a renunciar, y hablé con [su mentora] y le dije “voy a renunciar porque voy a tener un bebé” y me dijo “no, pero las mujeres podemos tener hijos, podemos trabajar” y me echó todo un rollo que en ese momento para mí sí era novedoso; yo vengo de una familia mucho más tradicional [...] no hubo nunca problemas para que estudiara, mis papás me apoyaron [...] pero cuando me casé me dejaron de pagar la universidad (Luciana CAI).

La investigadora Moira CAI creció en una familia con concepciones tradicionales respecto al papel que deben jugar las mujeres. Su papá, perteneciente a una generación contemporánea a la revolución, consideraba que las mujeres no debían estudiar porque su futuro estaba en el matrimonio.

Mi papá se oponía... decía “no, mejor estudia algo que te reditúe pronto porque pues finalmente a lo mejor ni vas a seguir una carrera, te vas a casar... y yo no te voy a poder sostener una carrera (Moira CAI).

Cuenta una anécdota de la época en la que perdieron su casa en el temblor de 1985 y tuvieron que ir a vivir con sus papás. Una vez que pudieron volver a independizarse, el marido quería agradecerle a su suegro, pero éste no lo recibía. Cuando finalmente logra hablar con él y le explica la razón por la que lo buscaba, el papá siente alivio porque pensaba que lo que quería era “regresarle a su hija” por no haber sabido ser una mujer.

¿Era para eso que quería hablar conmigo?... es que yo pensaba que me regresaba a mi hija... porque pues... ella no ha sabido ser mujer (Moira CAI).

Esta visión sobre el lugar que deben ocupar las mujeres era compartida también por el hermano de la investigadora. A pesar de que él, siendo más joven y más preparado (economista), le transmitía a su hermana una visión muy similar a la que tenía su padre.

Decía “es que tú verdaderamente eres una libertina, haces lo que se te da la gana, ¡pobre Luis!, con los niños que va para acá, que los lleva para allá, solo todo el tiempo porque tú estás de trabajo de campo, tú estás estudiando... (Moira CAI).

La familia del padre se sentía apenada de la investigadora, de sus intereses poco femeninos, de transgredir los roles adecuados para las mujeres y se lamentaban del pobre marido que tenía que “cargar” con una mujer así.

Yo era lo peor que le pudo haber sucedido a mi familia, a mi papá... cómo es posible que yo estudiara, cómo es posible que... en lugar de saber bordar, cocinar, etc., etc., ... yo hiciera cosas... no era muy bien visto, era como que pobre hombre, le tocó esta mujer, y además pues tener que cargar con ella porque estudia, se va, se va de trabajo, se queda con los niños, los cuida, los cambia, les ha de dar la mamila... ¡pobre hombre! (Moira CAI).

El ambiente familiar, contrario a sus deseos de desarrollarse profesionalmente (excluyendo a la madre que siempre la alentó) evidentemente no tuvo un efecto definitivo en sus decisiones. Además podría suponerse que su vocación, muy clara desde la adolescencia por la geografía, pudo jugar un papel relevante para insistir en superar los distintos obstáculos que se le presentaron a lo largo de la vida para llegar al lugar en el que actualmente se encuentra.

A mí siempre me gustó la geografía... sí, me gustaba desde la secundaria, entonces yo decía: voy a estudiar geografía, dicen que hay geografía en la universidad, pues yo voy a estudiar eso... yo amo a la geografía (Maira CAI).

El apoyo más importante que tuvo la Dra. Matilde CAI, tanto en su vida académica como personal fue el del padre. Piensa que si no hubiera sido por él, ella no estaría en la universidad.

Una de la parte más fundamental de la trayectoria, tanto de mi vida personal como académica, ha sido el gran apoyo que tuve de mi padre, si mi padre no me hubiera apoyado yo creo que no estaría aquí en la universidad, y yo le agradezco a la vida de haber tenido un padre tan grande en todos los sentidos (Matilde CAI).

Al preguntarle a la Dra. Mónica CAI sobre el tipo de apoyos que recibió o no de su entorno familiar para realizar su carrera académica en el ámbito de la ingeniería, su respuesta fue muy elocuente: “Pues que no me molestaron (risa), simplemente no intervinieron... simplemente me ayudaron en... en no poner trabas” (Mónica CAI).

No sólo el género importa

A lo largo del análisis de las entrevistas emergieron elementos inesperados sobre las condiciones de vida de estas investigadoras que juegan un papel importante en sus trayectorias académicas además del género. Este hecho puso en evidencia una ausencia en el trabajo de campo de esta investigación: no abordar de manera directa el nivel socioeconómico de las investigadoras entrevistadas. Sin embargo, y como una de las ventajas de las técnicas cualitativas, se pudieron “advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que pueden implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos” (Mendizábal, 2006, p. 67), que permiten indagar sobre las diferencias en las

condiciones económicas entre las investigadoras del grupo DCIII y las del grupo CAI y el posible impacto que esto tiene en su interacción con el género.

El primer elemento para abordar las posibles diferencias socioeconómicas entre los dos grupos de investigadoras es la distinta posición que ocupan en el nivel del nombramiento, en los estímulos y en el SNI, lo que implica, necesariamente, que las investigadoras del grupo CAI perciben ingresos inferiores a las del grupo DCIII.

El segundo elemento se refiere a que las investigadoras DCIII están casadas o estuvieron –una de ellas se divorció, pero alcanzó los máximos niveles estando aún casada– con investigadores que tienen niveles similares a los suyos por lo que en estos hogares entran dos ingresos altos. En cambio, exceptuando a una investigadora –que continúa casada, pero su marido ya no provee ingresos al hogar a partir de una enfermedad incapacitante–, las investigadoras del grupo CAI no tienen pareja, por lo tanto estos hogares se mantienen con un solo ingreso. Todas ellas estuvieron casadas, pero se han separado, divorciado, vuelto a casar, enviudado, y vuelto a separar. Esto significa que en distintos periodos de sus vidas ellas han sido el único soporte económico del hogar, lo que sin duda disminuye la posibilidad de un ingreso holgado para solventar servicios y productos que aligeren las cargas domésticas y de cuidados.

En tercer elemento se relaciona con datos concretos que surgieron en el transcurso de las entrevistas que nos hablan de niveles socioeconómicos más bajos en el grupo de las investigadoras CAI. La mayoría de ellas no ha contado con servicio doméstico permanente y de tiempo completo que les aliviara los quehaceres domésticos y el cuidado de los hijos. A pesar de que una de las investigadoras (Luciana CAI) se definió como *gente de clase media* y refirió que siempre tuvo ayuda doméstica en su casa (Luciana CAI, transcripción, p. 6), más adelante aclaró que había cosas que no podía realizar porque no tenía con quien dejar a su hijo porque el servicio doméstico era de entrada por salida: “Yo tenía muchacha nada más de entrada por salida, entonces no podía dejar al niño por las noches (Luciana CAI).

Otro dato que permite valorar las condiciones económicas de la Dra. Luciana CAI es que concluyó su carrera en una universidad privada, pero a través de exámenes

extraordinarios porque era una manera más económica de cursar la licenciatura. Esto sucedió a raíz de que se casó y el padre dejó de pagarle los estudios y quien financió su formación superior fue el marido.

Fue mi marido el que después me la siguió pagando con una serie de problemas, porque salía muy cara la Ibero, entonces yo llevaba varias materias... como oyente y las presentaba en extraordinarios que salía mucho más barato... “no, no, tú regresa a la universidad, a ver cómo le hacemos, de dónde sacamos” (Luciana CAI).

Cuando se divorció decidió aferrarse más al trabajo porque sabía que tendría que mantenerse: “Entonces de alguna forma me aferré más al trabajo porque yo sabía que de alguna forma me iba a tener que mantener yo, ¿no? (Luciana CAI).

Otro dato que ella menciona referido a una situación económica no holgada, es que cuando se divorció consiguió una beca de CONACYT para continuar su formación académica y complementar el salario que ganaba en la UNAM: “Conseguí beca de CONACYT y eso me sirvió mucho porque me complementaba ¿no?... entre el sueldo de la UNAM y la beca (Luciana CAI).

Otra investigadora describe una serie de situaciones que denotan ciertas dificultades económicas: perdió su casa en el temblor del 85, no tuvo servicio doméstico, los hijos se quedaban solos desde los 6 y 10 años de edad cuando no había quien pudiera cuidarlos. Cuando ella se siente agobiada, uno de sus hijos trata de calmarla: “Tú no tienes que preocuparte por la parte económica, nosotros nos podemos hacer perfectamente cargo de ustedes (Moirá CAI).

En el caso de las otras investigadoras de este grupo se aprecia que las tareas de cuidado se sostenían principalmente con el apoyo de familiares, principalmente la madre o el padre. A diferencia del grupo DCIII, no surge en el discurso de estas académicas la comodidad de haber contado con una persona que las apoyara en las tareas domésticas y de cuidado.

Otro dato interesante surge de una de las investigadoras DCIII, que en su testimonio se puede apreciar un cambio de situación económica, vinculado a los temas que acaban de ser abordados. Ella es la investigadora DCIII que transitó a lo largo de

varios años por la carrera de técnica académica y que tuvo dos matrimonios: el primero con un hombre no académico y el segundo con un colega científico. Durante su primer matrimonio y mientras mantuvo el nombramiento de técnica académica, se puede percibir que en su hogar hubo una situación económica ajustada. Su situación económica se vuelve más holgada a partir de obtener el nombramiento de investigadora que coincide con su segundo matrimonio.

Como técnico académico poco sueldo, mi marido también, pues todo lo de la casa prácticamente lo tenía que hacer yo, entonces sí era muy... mucho trabajo y con el niño pequeño, inclusive ni pañales desechables había, entonces era inmenso el tiempo que dedicaba yo... ya ahorita bueno, hay ayuda doméstica, ya es un poco más tranquilo (Amelia DCIII).

Las investigadoras del grupo CAI quedan atrapadas en un círculo vicioso. La menor disposición de recursos económicos para resolver las cuestiones familiares (limpieza, alimentación, cuidados, etc.) les impide mayor dedicación a las cuestiones académicas, por lo que sus posibilidades de ascenso se retrasan o simplemente se estancan. Al mismo tiempo, no poder ascender en el nombramiento, en los estímulos y en el SNI, no les permite mejorar sus ingresos económicos para contratar servicios que les permita dedicar mayor tiempo a su trabajo y así sucesivamente.

Recuento

La información otorgada por las investigadoras entrevistadas es de una inmensa riqueza y aporta innumerables elementos para analizar, reflexionar y comprender algunos de los factores que intervienen de manera insidiosa en la vida profesional de las investigadoras de la UNAM.

La comparación entre los dos grupos de académicas permitió observar las problemáticas comunes que enfrentan las mujeres en el ámbito científico, pero también las diferencias en las condiciones de vida que aminoran o agudizan sus dificultades. A continuación se hace un recuento somero de estos temas, ya que se abordan a profundidad en el siguiente capítulo dedicado a las reflexiones finales de toda la investigación.

El primer elemento que emerge del análisis de las entrevistas es que la carrera académica de las investigadoras de cada uno de los grupos analizados es significativamente diferente, no sólo por los niveles que han logrado alcanzar, sino por las diferencias en tiempos y circunstancias en las que han avanzado unas y otras. Sin embargo, todas han enfrentado obstáculos provenientes de las relaciones de género, incluso aquellas que se han situado en los máximos niveles de la academia. Iniciaremos con las diferencias más relevantes entre estos dos grupos de investigadoras.

Las investigadoras del grupo CAI han demorado más que las DCIII en el tránsito por categorías y niveles del nombramiento, en el ascenso dentro de los programas de estímulos y también en su formación académica. Han recibido menor cantidad de distinciones y participan en menor medida en cuerpos colegiados y puestos directivos. También se apreció que las investigadoras Titular A han viajado menos al extranjero para participar en actividades académicas y/o para realizar estancias de investigación.

La relación de pareja también apareció como una diferencia importante entre los grupos. Las investigadoras DCIII realizaron su trayectoria como investigadoras estando casadas con un científico; en cambio las CAI tuvieron parejas no académicas y, en los casos en que hubo matrimonios con colegas, fueron por periodos cortos de tiempo. A lo largo de este capítulo se ha podido observar la importancia que tiene para una académica estar casada con un colega. Las razones de que esta alianza se vuelva positiva son varias: la retroalimentación académica dentro de la relación que potencializa el trabajo de ambos; el apoyo y la comprensión mutua sobre el tipo de actividades que desarrollan, los tiempos que requieren y, las responsabilidades y compromisos que deben afrontar; así como la participación conjunta –a veces con la familia– en estancias o eventos en el extranjero, entre otras. Pero además hay un punto que es necesario llamar la atención: los maridos de estas investigadoras están bien posicionados dentro de la academia, ellos también son *top* en el mundo científico y están posicionados en la esfera del poder.

Otros temas importantes en las diferencias encontradas entre estos grupos son que las investigadoras CAI se mostraron menos involucradas con las reglas del juego, por lo que su carrera académica se presenta como fortuita. Es como si ellas hubieran avanzado sin tener por delante la perspectiva de a dónde querían llegar, como si no hubiera habido un propósito de realizar esta trayectoria y recorrerla hasta el final. Su avance aparece más determinado por coyunturas que otorgaban condiciones de oportunidad, que por una estrategia planificada previamente. Además, y tal vez vinculado al punto anterior, las investigadoras CAI transitaron por distintas carreras académicas. Ingresaron a la UNAM con nombramientos diferentes al de investigadora –profesoras de asignatura, ayudantes o técnicas académicas– y recorrieron en estos cargos un largo camino antes de obtener la plaza de investigadoras, lo que les exigió una inversión mucho mayor de tiempo. Asimismo, tuvieron que afrontar por un periodo más prolongado la triple jornada, realizando simultáneamente su carrera, su formación y la crianza de hijos e hijas.

Varias de estas diferencias se relacionan con problemáticas de género comunes a los dos grupos, pero en las investigadoras CAI interactúan con otros marcadores sociales que multiplican sus consecuencias negativas, fenómeno que se puede observar en el recuento de los efectos que las relaciones de género producen en la trayectoria académica de todas las investigadoras.

Un tema que las atraviesa a todas es el impacto que produce el ámbito familiar-doméstico sobre sus carreras académicas. Todas ellas reconocen haber demorado más que los hombres en general –o que sus maridos en particular–, e incluso, en algunos casos, haber “sacrificado” la obtención de ciertos logros para poder atender las necesidades de su familia. Los tiempos que las investigadoras invierten en resolver las necesidades de la casa y el nivel de desgaste físico y emocional varía en función de los recursos que tienen para la contratación de servicios, así como de las redes familiares y sociales –incluyendo a la pareja– con las que cuentan para la realización de las tareas domésticas y el cuidado de los y las hijas. Es notorio que las investigadoras DCIII pudieron aliviar un poco las cargas de trabajo de la casa y de la

crianza al disponer de mayores ingresos económicos en sus hogares, lo que les permitió contratar personal doméstico que a su vez desempeñaban tareas de cuidado.

En el grupo CAI muchas de ellas se encontraron solas para resolver la vida familiar, separarse, divorciarse o enviudar han sido las causas. Cuando tienen pareja, situación más común en las investigadoras DCIII, la colaboración de sus maridos es marginal.

Ante el tema de la discriminación, las investigadoras mantienen diferentes posturas. Algunas perciben claramente diversas situaciones en las que la discriminación hacia las mujeres está presente en el ambiente institucional de sus entidades académicas. Otras, al contrario, expresan claramente que no existe discriminación en sus centros o institutos. Ésta última postura se aprecia más en las investigadoras del grupo CAI. Sin embargo, a lo largo del análisis de las entrevistas se pudo observar que de una u otra forma, todas ellas narraron distintos eventos de carácter sexista o discriminatorio. Profundizar sobre la dificultad que tienen algunas mujeres para reconocer la presencia de ambientes sexistas y actos discriminatorios en los ambientes científicos es una tarea que debe desarrollarse.

Por último, se encontraron diferencias entre los grupos en relación a cómo se perciben a sí mismas en relación a la dimensión identitaria. A pesar de que todas manifestaron haber sido criadas en ambientes en los que la feminidad y los roles asociados a ella tenían un peso preponderante, es notorio que las investigadoras del grupo DCIII tuvieron puntos de “fuga” de algunos valores de “lo femenino”, y desarrollaron características de personalidad más próximas a lo que se considera parte de la masculinidad. Ellas se describen como mujeres fuertes, enérgicas, asertivas, seguras, independientes, entre otros rasgos habitualmente asociados a “lo masculino”. Sin duda, estas características les han allanado el camino dentro del ámbito científico. Además, algunas mostraron poca preocupación por el orden y la limpieza de la casa, tareas a las que no dedicaban tiempo o, si lo hacían, era el mínimo necesario. Esto también nos habla de un desprendimiento de roles femeninos, incorporados, comúnmente, a través de las identidades de género.

Por su lado, las investigadoras del grupo CAI aparecen menos desprendidas de los mandatos de género, no se muestran a sí mismas con características que las distancien de los márgenes que engloban la feminidad y, los testimonios sobre sus vidas cotidianas y las dinámicas de las familias de origen, denotan una posición más apegada a los roles y estereotipos de género. Aunque evidentemente, estas mujeres también son transgresoras del orden de género y luchadoras, si no fuera así, no serían investigadoras titulares en el Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM.

En el siguiente y último capítulo de esta investigación, se abordarán estos temas con mayor profundidad.

Reflexiones finales

Las universidades son herederas de una tradición de exclusividad masculina. Desde el surgimiento de estas instituciones hasta finales del siglo XIX las mujeres estaban excluidas de cualquier ámbito universitario. Pasaron más de 800 años, desde el inicio de la primera universidad –Bologna–,⁸⁵ antes de que algunas pocas y excepcionales mujeres lograran incorporarse como estudiantes en unas cuantas carreras. Para ello, tuvieron que utilizar todos los recursos personales, familiares, legales y políticos a su alcance, aprovechando las fisuras que estaban abriendo los movimientos feministas en el debate público sobre el derecho a la educación de las mujeres.

Muchas de las experiencias de estas primeras estudiantes universitarias fueron francamente desagradables. Estas jóvenes se expusieron al rechazo, desprecio y maltrato que su presencia provocaba en los estudiantes varones. También tuvieron que enfrentar y asumir las consecuencias de las tremendas injusticias producidas por decisiones que los directivos universitarios iban tomando para frenar este ímpetu femenino de superación.

En Francia, los compañeros de clase de la primera mujer que solicitó ser admitida como estudiante residente quemaron una muñeca que representaba su imagen. En España, Pilar Tauregui, una de las primeras mujeres que entraron en las facultades de medicina, fue apedreada en clase en 1881. El año siguiente, a ella y a otras españolas que habían aprobado todos los exámenes de medicina se les negó el título universitario que les correspondía y, en su lugar, les dieron unos certificados que no les permitían ejercer como médicas (Anderson y Zinsser, 2007, p. 668)

Pero no sólo las mujeres estaban excluidas de las universidades, también había una gran cantidad de hombres, pertenecientes a diversos grupos marginales, que ni siquiera podían tener la expectativa de realizar una carrera universitaria. Sólo los hombres que pertenecían a los grupos dominantes tenían acceso a las universidades.

⁸⁵ La Universidad de Bologna inicia en 1088 y recibe el título de Universidad en 1317 (Flores, 2009).

En Nueva España, “el ingreso a la Universidad estaba condicionado por el hecho de ser varón y por la ‘pureza de sangre’: mulatos, castas y descendientes de judíos ‘estaban tan drásticamente excluidos como las mujeres’” (Buquet et al., 2013, p. 27).

El origen patriarcal y profundamente elitista de las instituciones universitarias, así como la permanencia de estas características a lo largo de varios siglos, es uno de los elementos para comprender la existencia de distintas formas de exclusión y segregación en las universidades contemporáneas.

Un elemento para entender “la historia de las mujeres en la ciencia [que] es la del paso de la exclusión a la segregación en ciertas disciplinas y niveles” (ETAN, 2001, p. 21) es la persistencia del ordenamiento de género y los mecanismos que actualmente despliega en las instituciones de educación superior para mantener “la problemática de hombres y mujeres en el entorno académico, en particular en función de los sistemas de participación en la toma de decisiones, la formulación e implantación de reformas, la carrera académica y el gobierno de las instituciones” (Rodríguez Gómez, 1999, p. 128).

El análisis desde la perspectiva de género que se ha realizado en esta investigación sobre la situación de las investigadoras y los investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, arroja resultados en distintos niveles que se complementan y articulan para otorgarnos, por un lado, información precisa de la condición aún marginal de las investigadoras de la UNAM en los espacios privilegiados del ambiente científico y, por el otro, elementos de carácter cualitativo que nos hablan de las razones, vinculadas a las relaciones de género, por las que los investigadores continúan acaparando los niveles más altos y los lugares desde los que se toman las decisiones.

A lo largo del capítulo III, se expusieron cifras de los sitios que ocupan hombres y mujeres de la población académica y, con mayor profundidad, de quienes tienen nombramiento de investigador. Con esta información se pudo apreciar un fenómeno de carácter general: la distribución vertical del personal académico en los nombramientos más preciados es minoritaria; basta con observar que en la UNAM

sólo 6.9% de la población académica tiene nombramiento de investigador y 0.4% de emérito; en cambio, 56.5% se concentra en el de profesor de asignatura. Sin embargo, este fenómeno de carácter general tiene una incidencia específica de género que se manifiesta en que, dentro de estas minorías privilegiadas, las mujeres tienen mucho menor representación que los hombres. La participación horizontal de las mujeres como investigadoras es significativamente menor que en otros nombramientos – 35.2% de investigadoras frente a 52.1% de técnicas académicas–. Por lo que se refiere al emeritazgo,⁸⁶ la participación de las mujeres se precipita a 17.6% (cuadro 1, capítulo III). A medida que se escarba en los niveles de los distintos componentes de estas posiciones, la representación de las mujeres se desploma aún más: las investigadoras pierden representación en Titular C, PRIDE D y SNI III y, por ende, su ingreso (salario) promedio anual es menor al de sus colegas hombres (cuadro 2, gráficas 7 y 8, capítulo III).

Las diferencias de participación en áreas del conocimiento y disciplinas, en las que encontramos 43.8% de investigadoras Titular C en la investigación humanística frente a 18.3% en la investigación científica (cuadro 3, capítulo III), nos hablan de la persistente distribución desigual del conocimiento entre los sexos y de la perpetuación de roles y funciones diferenciadas para hombres y mujeres por un ordenamiento de género que se sostiene en la división sexual del trabajo.⁸⁷

Estas son algunas de las cifras crudas, datos duros que la propia institución produce sobre su población. Cuando se analizan por separado, podría existir la tentación de darles explicaciones independientes a cada una de ellas e incluso desvincularlas de problemáticas relacionadas con la desigualdad de condiciones en las que se desempeñan profesionalmente las mujeres y los hombres dentro de las instituciones. Sin embargo, cuando esta realidad es vinculada con temas que sólo pueden ser detectados por medio de técnicas cualitativas –encuestas, grupos focales y entrevistas

⁸⁶ El nombramiento emérito se otorga como reconocimiento especial a una trayectoria de vida.

⁸⁷ No es sólo la división en la que las mujeres se ocupan del ámbito doméstico y los hombres del ámbito público, sino la distribución sexuada del conocimiento, de las profesiones y de los oficios.

a profundidad– se logra “desenredar el nudo” y encontrarle un sentido a las desigualdades que enfrentan las mujeres en la educación superior.

Es importante aclarar, antes de iniciar las reflexiones sobre la información obtenida a través de técnicas cualitativas, que de ninguna manera se parte del supuesto de que todas las investigadoras –ni todos los investigadores– alcanzarán los máximos niveles en la academia. En la educación superior, como en cualquier otro ámbito de la vida profesional, las personas que logran el éxito, la fama y el reconocimiento, son unas cuantas. Alcanzar los espacios de mayor jerarquía y circular en las esferas del poder requiere la conjunción de una serie de factores, relacionados con los capitales simbólico, cultural y económico⁸⁸ (Bourdieu, 2009), que se amalgaman en las biografías individuales, junto al desarrollo, a nivel personal, de una gran cantidad de habilidades y capacidades. Sin embargo, sería esperable y deseable, para aminorar la incidencia de efectos negativos del género, que las mujeres tuvieran una representación relativa en cada nombramiento más equilibrada con su participación global dentro del personal académico o, por lo menos, que su participación relativa en cada nombramiento se reflejara en los distintos niveles que lo componen. Esto es, si las académicas representan 42.2% de la población académica, que pudieran mantener esta participación en el nombramiento de investigador o, si las investigadoras tienen una participación del 35.2% en este nombramiento, que su presencia en Titular C no se desplomara a 26.9% o, peor aún, a 18.3% en la investigación científica (cuadros 1 y 3, capítulo III).

⁸⁸ Bourdieu explica que el capital simbólico, vinculado a la acumulación de honor y prestigio, aporta una red de aliados y de relaciones, que, como se ha podido apreciar en esta investigación, es una de las condiciones que permite el acceso a espacios privilegiados de la academia. Esta red de aliados prestigiosos también se obtiene mediante el matrimonio, otro elemento que emergió como impulsor de la carrera académica de las mujeres. Además, Bourdieu plantea una estrecha vinculación entre los capitales simbólico y económico: “Capital económico y capital simbólico están tan inextricablemente mezclados, que la exhibición de la fuerza material y simbólica representada por aliados prestigiosos es de una naturaleza tal que aporta de por sí beneficios materiales” (2009, pp. 188-192). Por su lado, el capital cultural, garantizado por el sistema de enseñanza –que separa a los que poseen títulos de aquellos que no los poseen– (Bourdieu, 2009, p. 213), seguramente otorgará diferentes niveles de acumulación, dependiendo del sistema de enseñanza que ha otorgado el o los títulos. Así, las académicas –y los académicos– que cuentan con la posibilidad de hacer su formación académica en el extranjero, más valorada que la que se imparte a nivel nacional, obtienen un plus en la posesión de capital cultural.

El análisis de las entrevistas permitió entender el amalgamamiento de los distintos sustratos que componen al ordenamiento de género y su materialización en la vida personal y laboral de las investigadoras, así como el impacto con el que se manifiestan al interactuar con otras condiciones sociales.

Cada una de las investigadoras entrevistadas mostró las múltiples expresiones de las relaciones de género sobre su vida. Incluso aquellas que han logrado los máximos niveles –todo aquello que un hombre puede llegar a conquistar– están atravesadas por la condición de género, y por los significados, prácticas y características identitarias que se asocian a éste. Al mismo tiempo se pudo constatar que esa condición no las afecta a todas de la misma manera al contar con recursos económicos, sociales, culturales e individuales diferentes.

Dos de ellas hicieron una carrera académica tan veloz y exitosa como “el mejor de los académicos”, aunque no contaban con las condiciones que comúnmente tienen los hombres para desenvolverse en el ámbito laboral, como la de disponer de tiempo completo para el trabajo, tener una esposa que resuelva las necesidades del ámbito familiar, no sufrir discriminación, ni violencia de género, etc. En la vida de estas mujeres se entretajan elementos de distintos órdenes que confluyen para dar cabida a una carrera científica extraordinaria, la cual las separa no sólo de las investigadoras con menores niveles, sino de sus pares con los mismos niveles, pero que demoraron cinco años más para alcanzarlos y prácticamente el doble de tiempo para concluir su formación académica. ¿Qué destaca en estas dos investigadoras excepcionales? No tenían hijos antes de concluir el máximo nivel de estudios y obtener una plaza académica.

La **maternidad** es crucial para cualquier carrera profesional. Este tema instala a las mujeres en un dilema, entre otras cosas, por el conflicto de la **edad**: se ponen en disyuntiva la edad para ser madre y la edad para ser académica. Por un lado, la presión del “reloj biológico”, construido en buena medida por el “reloj social” –en el que los médicos participan con gran devoción–, que mandata una maternidad joven, que no ponga en riesgo la salud del futuro bebé ni la de la madre y que ella disponga

de la energía de la juventud para dar lo mejor de sí en esta función considerada, desde lo social, la más importante de su vida. La tensión del “reloj biológico” se refuerza a través de las instituciones y de las múltiples imágenes que se producen en los medios, en las artes y en cualquier otro sistema de comunicación. Las madres “mayores” no son bien vistas, no pasan inadvertidas como los padres en segundas o terceras nupcias que tienen hijos a los 40, 50 o 60 años: “El doctor me dijo que yo estaba muy vieja, tenía 31 años y parecía que estaba ya muy vieja” (Sonia DCIII).

Por otro lado, tener hijos siendo joven, inevitablemente interrumpe, interviene, y, a veces, trunca la carrera científica de las mujeres: “Me embaracé, entonces yo iba a renunciar” (Luciana CAI). Presentarse a becas, concursos o reconocimientos pasados los 35 años de edad, le resta posibilidades a la postulante: “En una evaluación, en una promoción... ¿qué edad tiene?... ya tiene 40 años... eso va en contra de las mujeres” (Diana DCIII).

Los dilemas que se les presentan a las académicas ante la maternidad pasan por: ¿postergar el nacimiento de los hijos o no tenerlos?, ¿no formar una familia es la opción para las mujeres que quieren dedicar su vida profesional a la ciencia?, ¿estar solas, sin hijos y sin pareja, es la condición ideal para una trayectoria académica exitosa? ¿Por qué a los hombres no se les presentan estos dilemas cuando quieren dedicarse a la ciencia?

Las cuatro investigadoras DCIII comparten otras condiciones y características que las sitúan a una distancia considerable de las experiencias de vida que han tenido las integrantes del grupo CAI.

Una de ellas tiene que ver con la **identidad de género**. La constitución de la identidad de género femenina convoca, entre otras cosas, a estar fuera del centro, a permanecer en el margen: “Las mujeres actúan, así, el papel de alteridad y límite de lo cultural y de lo humano” (Serret, 2011, p. 92).

El ámbito científico es uno de los pilares de la cultura y está marcado por un fuerte rasgo de predominancia masculina, que se revela en la prohibición expresa que

durante siglos mantuvo excluidas a las mujeres y por su incorporación paulatina, pero aún marginal, en ciertos campos y áreas disciplinarias. Cuando las mujeres transgreden este espacio aparecen como intrusas y enfrentan fuertes resistencias institucionales e individuales que dificultarán sistemáticamente su ascenso a los espacios de poder en la academia.

¿Qué alternativa tienen entonces las mujeres con una fuerte vocación científica para acceder, permanecer y ascender en el ámbito científico? Algunas serán disuadidas de su propia vocación, tal vez sin darse cuenta, al ser parte de “un mundo totalmente sexuado [que] tiende a hacer desaparecer, desanimándola, la misma inclinación a realizar los actos que no corresponden a las mujeres” (Bourdieu, 2007, p. 81); otras desertarán en el camino al enfrentarse a un clima institucional que las repele; unas más permanecerán queriendo pasar inadvertidas y solo unas pocas se apropiarán del espacio y de su carrera.

Así son las investigadoras DCIII, se hacen visibles y presentes, se ubican en el centro, son mujeres fuertes, mujeres que han logrado desplazarse del rango socialmente aceptable en algunas de las características identitarias más arraigadas de la feminidad: complacencia, debilidad, dependencia, docilidad y sumisión (Bosch et al., 1999, pp. 142-143). El carácter enérgico de las cuatro investigadoras DCIII aparece como un factor de gran importancia y como una poderosa herramienta para ser aceptadas y respetadas por su trabajo académico en ambientes tradicionalmente masculinos.

Pero esto tiene dos caras, porque del otro lado de la moneda aparecen críticas y actitudes de rechazo a las formas “masculinas” de estas mujeres. Ante los ojos de sus colegas, corren el riesgo de convertirse en “machorras”, en mujeres que han perdido su *esencia* de mujer o que nunca la tuvieron. Uno de los caminos que se han encontrado en los ambientes masculinos para convivir con mujeres brillantes y exitosas es el de despojarlas de su feminidad, considerar que en realidad ellas *no son verdaderamente mujeres*.

No obstante la fortaleza que han mostrado estas mujeres para hacerse respetar en el ambiente científico no las hace ajenas a otras características vinculadas al *ser femenino* que suelen ser perjudiciales para lograr el éxito profesional. La configuración diferenciada de las identidades de género ejerce una influencia notable en el establecimiento de prioridades: ante la disyuntiva carrera-familia, las expectativas del entorno social más próximo deposita en ellas el anhelo de ser *madres y esposas*: “para tener una vida plena yo me tenía que casar y tener hijitos, y además lo asumí y lo hice mío, lo introyecté” (Diana DCIII); de ser buenas amas de casa: “Lo que a mí me enseñaron era que yo tenía que ser la responsable de la familia, del hogar, del bienestar, de que todo estuviera bello, perfecto” (Sonia DCIII), por lo que muchas de ellas, sobre todo las investigadoras del grupo CAI, frente a las condiciones de vida que enfrentaron, buscaron un equilibrio entre los tiempos que dedicaron a uno y otro ámbito, a pesar de que esto las colocaba en una situación de desventaja para avanzar en su carrera: “A lo mejor sería muy prestigiada... pero muchas veces los hijos... no logran lo que uno quisiera” (Estela CAI). Pero además, independientemente de hacia dónde inclinan la balanza entre el trabajo y la familia, parece que no pueden liberarse de los sentimientos de **culpa** que les produce no ser madres de tiempo completo: “Pero siempre... termina una con una serie de culpas” (Sonia DCIII); “Sí te reclaman, sí te buscan más como mamá” (Celia DCIII).

La introyección de significados asociados a la feminidad –como la aptitud “especial” de las mujeres para tareas manuales y prácticas relacionadas principalmente con el cuidado y el servicio (esposa, madre, ama de casa), así como su función de soporte en el progreso profesional de los hombres– actúa en otras dos dimensiones de la subjetividad de las mujeres. Por un lado incide en el acuerdo tácito que se establece al interior de una pareja sobre la **prioridad de la carrera** profesional del marido: “en algún momento que había duda, le cedí espacios a él” (Sonia DCIII). Por el otro, interviene en las expectativas que las mujeres tienen sobre sí mismas. Se configura en ellas una especie de autolimitación, un proceso interno que las empuja a la **autoexclusión** o autocensura ante oportunidades abiertas para todos (Morley, 1999, p. 352): “yo misma fui quien se limitó... no me puse metas muy altas” (Sonia DCIII),

“Me he promovido poco, entre otras cosas porque es una especie de autocensura” (Luciana CAI). A las mujeres, por más capaces que sean, se les dificulta visualizarse como personas importantes en el espacio público: “Muchos años... sentí que yo era una pendeja, y por lo tanto lo que tenía era lo que me merecía y no más” (Diana DCIII). Llama la atención que el reconocimiento de una autoimagen devaluada sea expresado por las investigadoras que se demostraron a sí mismas que podían llegar más allá de sus propias expectativas.

Otra característica sorprendentemente común entre las investigadoras DCIII es el tipo de hombres con los que se han casado: todos ellos son científicos. Las **parejas de académicos** aparecen en esta investigación como una fuerte alianza que retroalimenta, potencializa y facilita el trabajo de ambos, pero particularmente tiene efectos muy positivos en las mujeres. Una de las ventajas que adquieren las investigadoras al estar casadas con un colega es la **movilidad internacional**. Los hombres académicos –o con otras profesiones– trasladan a sus familias al extranjero o a otra ciudad si así lo requieren. Para las mujeres, normalmente, no es tan fácil movilizar a toda su familia a raíz de sus intereses o necesidades profesionales, todavía los hombres preservan el patrimonio de ser los proveedores –aunque la esposa gane más– y que su carrera, profesión o trabajo sea **prioritario** dentro de la estructura familiar. Así que, si la mujer coincide con los intereses profesionales del marido, se sumará a las posibilidades y oportunidades que esto le otorga. Sin embargo, tal vez el efecto más eficaz de tener un marido académico sea el acceso a los círculos de **poder**. Y esto no es necesariamente producto de la transferencia –herencia del capital cultural– de las relaciones de poder, sino un proceso de aprendizaje, por parte de las mujeres, de cómo relacionarse, vincularse y circular por los espacios privilegiados.

Es aquí donde adquiere toda su densidad explicativa el acento en las variables sociodemográficas, y sobre todo biográficas, que ayudan a cualificar las condiciones de acceso al poder (Alonso Sánchez, 2002, p. 472).

Sobre las mujeres y el poder aún queda mucho por investigar. ¿Cuáles son los mecanismos a través de los que una mujer llega al poder en sociedades androcéntricas?, ¿heredan o aprenden las formas de poder masculino?, ¿están abriendo nuevos caminos de acceso al poder? Por otro lado, ¿cómo ejercen el poder las mujeres, lo hacen de una manera distinta a los hombres?, ¿qué expectativas circulan en el imaginario cuando una mujer accede a un espacio de toma de decisiones?

Existe la ilusión de que las mujeres en el poder lo ejercerán “naturalmente” de una manera diferente a los hombres, al atribuirles, desde el imaginario social, rasgos propios de la feminidad, como: “complacientes, de corazón blando, dóciles, gentiles, sensibles” (Bosch et al., 1999, pp. 142-143). Se considera que estas características serán las que orienten su liderazgo y que sólo por el hecho de ser mujeres ayudarán a otras mujeres a ascender hacia estos espacios. Esto ocurre en algunos casos, pero no por una “esencia” femenina que dictará su actuar, sino porque hay mujeres con conciencia de género o feministas, que si llegan a los espacios de poder –todavía muy pocas– buscarán impulsar la participación activa y plena de sus compañeras. También ocurre lo contrario –mucho más seguido–, mujeres que llegan al poder y que no tienen ningún interés en promover acciones o políticas a favor de la equidad de género. Y aunque esto sorprenda a algunas personas está vinculado a un fenómeno muy común: ser mujer no es sinónimo de tener conciencia de las desigualdades que produce la dominación masculina.

En esta investigación se observaron ambas cosas. 1) Investigadoras que tuvieron dificultades en procesos de evaluación académica y que su mayor sorpresa o desencanto lo produjo saber que fueron colegas mujeres, integrantes de las comisiones dictaminadoras, las que limitaron o no defendieron su promoción: “Yo impugné un dictamen... curioso porque eran mujeres las que nos evaluaban...” (Moira CAI); “fue ella la que me frenó... cambió la comisión dictaminadora y volví a meter mi caso y no hubo ningún problema” (Luciana CAI). Cuando esto lo hacen los hombres, pasa desapercibido. Las investigadoras no se sorprenden, ni sufren ningún desencanto de sus colegas varones –integrantes de las comisiones dictaminadoras– si tienen

dificultades en su proceso de evaluación. 2) Investigadoras que advierten un cambio positivo a favor de las académicas a partir de la llegada de una mujer a la dirección del centro o instituto: “A raíz del cambio del [director] y de la doctora que [está] actualmente, que es mujer, yo creo que ha levantado mucho a las investigadoras y reconocido el papel de las investigadoras” (Matilde CAI).

La carga de las **responsabilidades familiares**, directamente vinculada a la **división sexual del trabajo**, afecta a todas las investigadoras entrevistadas. Es verdad que el impacto de estas tareas puede aminorar o agudizarse en función de condiciones sociales tales como el nivel socioeconómico, la situación de pareja –por no llamarle estado civil–, la dinámica familiar y la presencia de redes profesionales, familiares y sociales, entre otras. Pero esta es una problemática que sufren todas las mujeres, desde las que han obtenido el premio Nobel –“When the call came from Stockholm early one October morning, Nobel Prize– winner Carol W. Greider was not working in her lab or sleeping. She was doing laundry. She is far from alone. Highly talented women scientists are investing substantial time in housework” (Schiebinger y Gilmartin, 2010, p. 1)– hasta las que cuentan con los más bajos niveles y, por ende, con más bajos ingresos económicos.

Diversas investigaciones han mostrado que las **responsabilidades familiares** son una dimensión de la vida humana que afecta de manera diferencial la vida profesional de las mujeres en comparación con los hombres. En la población académica de la UNAM, la diferencia en horas⁸⁹ semanales de trabajo doméstico no remunerado es de nueve horas más para las mujeres, que calculada anualmente significa dos meses extra de trabajo no remunerado al año (Buquet et al., 2013, p. 290 y 292). En el caso particular de las investigadoras, invierten el doble que sus colegas varones de horas semanales dedicadas al cuidado de niñas(os) u otras personas. Traducidas a jornadas anuales extra y su equivalencia en meses, asciende a 2.2 meses al año (Buquet et al., 2013, pp. 293-294, cuadros 5.6 y 5.7).

⁸⁹ Brechas en horas (mediana) de trabajo semanal según tipo de población (mujeres respecto a hombres) (Buquet et al., 2013, p. 290 Cuadro 5.4.)

Con estos datos, podría considerarse que en un período de 10 años las investigadoras sufren un rezago en su trayectoria académica de casi dos años (1.83 años) ante sus colegas varones.

Esta desventaja en tiempos las mujeres la compensan con enormes sacrificios en otras áreas de su vida: horas de sueño, descanso, recreación, vida social, además del desgaste físico y mental que deben sobrellevar en su vida cotidiana. Algunas pocas logran sobreponerse, cuando cuentan con recursos económicos y culturales suficientes para aminorar los efectos de las cargas adicionales de trabajo, y conquistan el espacio laboral. La mayoría ve cristalizada la división sexual del trabajo en rezagos importantes en el avance de su carrera académica.

Esta problemática, que no sólo afecta a las mujeres, sino a las instituciones de educación superior y a la sociedad en su conjunto, por el desperdicio de talento humano que significa y la inversión de recursos en futuros cuadros académicos que no podrán desarrollar su potencial al estar sujetos a condiciones de desventaja estructural y simbólica, es apreciada como ajena a la estructura, organización y funcionamiento de la universidad.

Testimonio de un profesor de una facultad de la UNAM:

Algunas profesoras se han quejado de problemas en la facultad, de que tienen que ir a recoger a los niños a la escuela... tienen limitaciones estrictamente personales y familiares, del entorno social en que se desenvuelven, que limitan ciertas actividades profesionales, pero no es un problema inherente a la facultad, en el que la universidad pueda tener algún tipo de responsabilidad (PUEG-UNAM, 2007).

Aquí aparecen, por lo menos, cuatro temas centrales: 1) la persistencia de un orden cultural que asigna a las mujeres las responsabilidades familiares; 2) la permanencia de la división sexual del trabajo como forma de organización social en la que una enorme cantidad de trabajo –indispensable para todos los seres humanos– no se paga y es realizado por las mujeres; 3) la forma de organización de las instituciones de educación superior, que se sustenta en personal académico que dispone de tiempo completo para su trabajo científico. Este modelo “ignora” la existencia del ámbito

familiar-doméstico y responde a la antigua lógica del “hombre proveedor” que solo trabaja y la “mujer doméstica” que se ocupa de resolver las necesidades privadas del marido (herencia de la tradición masculina de las universidades y de la permanencia del ordenamiento de género); 4) la falta de políticas y servicios institucionales que aminoren estas cargas de trabajo no remunerado y promuevan una cultura de corresponsabilidad en el ámbito familiar.

A pesar de las transformaciones en el ordenamiento de género en las sociedades contemporáneas, a la incorporación de las mujeres al mercado laboral no ha correspondido un cambio en la histórica ausencia de los hombres de las responsabilidades familiares. Sin importar si la mujer complementa el ingreso del hogar o, incluso, aporta la mayor parte de los recursos económicos, o si ambos integrantes de la pareja trabajan la misma cantidad de horas remuneradas, o, como sucede con algunas investigadoras entrevistadas, el hombre y la mujer tienen el mismo nivel de responsabilidad en el ámbito público, siguen siendo ellas las que destinan un aproximado de 111 jornadas (de ocho horas diarias) laborales adicionales de trabajo doméstico al año.

En ninguno de los casos de las investigadoras entrevistadas, sus parejas o ex parejas comparten o compartieron el cuidado de los hijos y la administración del hogar a la par que ellas. Sólo en algunos casos aparecen visos de maridos o compañeros que apoyan, ayudan o comparten algunas de las responsabilidades del hogar, pero en ninguno de los casos se aprecia un compromiso de corresponsabilidad por parte del hombre. En parejas de académicos o en parejas donde solo la mujer es académica, quien sale afectada en el ámbito laboral es la mujer. Para los hombres, la familia no es algo que interfiera en su desarrollo profesional; por el contrario, resulta una condición de posibilidad.

Las instituciones, incluida la universidad, promueven o ignoran esta problemática social. Las instituciones de educación superior podrían impulsar una gama de medidas o políticas institucionales –para ambos sexos– a favor de la conciliación familia-

trabajo y también, en el ámbito cultural, podrían fomentar valores de corresponsabilidad para el ámbito familiar.

El Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) transmite actualmente⁹⁰ un anuncio radiofónico que dice: “el 79% de las horas trabajadas en el hogar lo realizan las mujeres... y aun así les sobra tiempo para cuidarnos”. Evidentemente, si hay algo que no les sobra a las mujeres es el tiempo. Este es un caso ejemplar de cómo aún hoy, en el año 2013, “las estructuras objetivas y subjetivas de la dominación masculina” concurren permanentemente con sus instituciones para asegurar la permanencia (Bourdieu, 2007, p. 105) de la subordinación de las mujeres.

Este tipo de mensajes pasa inadvertido a los ojos y a los oídos de la mayoría de la gente, como también pasa inadvertida la **discriminación** hacia las mujeres en general y, en particular, la que se produce en las instituciones de educación superior. La baja percepción de un ambiente sexista u hostil por parte de algunas investigadoras, responde a los mecanismos de la violencia simbólica, una “violencia suave y a menudo invisible” (Bourdieu, 2007, p. 51) que funciona como otro de los dispositivos responsables de mantener las desigualdades entre mujeres y hombres.

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural (Bourdieu, 2007, p. 51).

Con o sin un reconocimiento expreso de un ambiente de discriminación, algunas investigadoras transmiten la sensación de topar contra pared una y otra vez para acceder a los espacios privilegiados o ascender en la trayectoria académica, lo que les genera un sentimiento de frustración tan importante que terminan claudicando y tomando la decisión de no participar en cuerpos colegiados, en espacios de toma de

⁹⁰ Escuchado el 25 de abril de 2013 en MVS Radio.

decisiones o, incluso, en procesos de evaluación académica. “No, no, no. No me interesa, no quiero volver a entrar en esa dinámica... donde otra vez me van a evaluar y otra vez no sé qué les va a molestar” (Luciana CAI); “Uno no tiene tiempo de meter las promociones... pierde uno mucho tiempo de llenar formitas, mejor voy a hacer otra cosa” (Mónica CAI).

La presencia de diversas y sutiles formas de discriminación da como resultado un clima institucional hostil que se esconde en un camuflaje de comentarios “inocentes” como: “qué chistoso ver mujeres [físicas] en el instituto de física”, o de otros comportamientos y actitudes que denotan la incomodidad que produce la presencia de las mujeres en los ambientes científicos. Todo esto interactúa de manera potente con la internalización de características propias de los significados de la feminidad para dar como resultado un fenómeno denominado *opresión internalizada* (Pheterson 1986, Morley 1992, citado en: 1999, p. 353). Por esto, es necesario “explorar el grado al que los factores externos, discriminadores, influyen sobre la autoimagen de las mujeres académicas y la conciencia que tienen de sus propias habilidades” (Morley, 1999, p. 351).

Las condiciones externas y las sensaciones internas convocan a la íntima percepción – por parte de las mujeres– de no pertenencia y de falta de capacidad para *estar* y *realizar* actividades que el orden de género ha instalado, a lo largo de los siglos, como patrimonio exclusivo de los hombres. La vivencia subjetiva de subordinación y subvaloración del sujeto femenino, es reforzada y potenciada por un entorno cultural que la constata.

Muy pocas de las investigadoras entrevistadas reconocen la presencia de “elementos que son sutiles... que nunca se sabe... nunca tienes claro dónde está... unas cuantas pinceladas... no abiertos, no declarados, no todos los días, pero ahí estaban... no [los] puedes cuantificar” (Sonia DCIII), pero que son parte del ambiente, un problema social, de carácter colectivo. Otras los ubican como eventos aislados, actitudes y comportamientos individuales de algunos colegas “anticuados”, y, por lo mismo, consideran que no les molesta ni influye en su estar cotidiano en estas entidades

académicas. Hay quienes viven este tipo de comentarios o actitudes como un problema de índole individual, como si fueran ellas en particular quienes padecen algún rechazo por su forma de ser o por una dificultad personal para interactuar con sus colegas. También están las que no identifican problemas de género: “No, aquí no hay problemas de género”; “No... para nada”; “No, yo creo que no”; “Yo no sufrí eso nunca...”; “Somos muy paritarios en todo...”.⁹¹

Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de *conocimiento* son, inevitablemente, unos actos de *reconocimiento*, de sumisión (Bourdieu, 2007, p. 26).

Cabría preguntarse si la utilización del masculino genérico universal⁹² que usan las investigadoras para referirse a sí mismas es parte de los recursos para mantenerse en un ambiente que no les es propio, para “que no se note que son mujeres...” (Sonia DCIII).

La constante y sutil opresión hacia las investigadoras las somete a una variedad de condiciones de desventaja que las obliga a un ritmo de vida cotidiano extenuante: tolerar ambientes hostiles, sostener el ritmo de dobles y triples jornadas de trabajo a lo largo de varios años, realizar de manera simultánea actividades de tipo intelectual, manual y afectivo; resistir al cansancio físico y mental; prescindir de momentos propios para descansar, relajarse o divertirse.

En la vida de todas estas mujeres se entretajan los mecanismos culturales, estructurales y subjetivos del ordenamiento de género, demorando, interrumpiendo o frenando el avance en sus trayectorias. La discriminación, las identidades de género, la división sexual del trabajo –y del conocimiento–, y las condiciones económicas,

⁹¹ En el capítulo IV se encuentran completos estos testimonios.

⁹² Esto se puede apreciar en los testimonios presentados en el capítulo IV.

sociales y culturales interactúan para generar una ilimitada cantidad de dificultades que las investigadoras deben enfrentar.

Dentro de este panorama, que en mayor o menor medida las incluye a todas, hemos encontrado una serie de elementos que disminuyen los obstáculos de algunas investigadoras para avanzar en sus carreras académicas: la postergación de la maternidad, el desarrollo de personalidades que no se sujetan a los significados más tradicionales de la feminidad, una definición muy clara de su vocación, la presencia de otras colegas pioneras que alienta y estimula a más mujeres a incursionar por estos espacios, la alianza que se crea en los matrimonios de científicos, la contratación de servicio doméstico, la posibilidad de hacer estudios o estancias académicas en el extranjero y las redes familiares y sociales de apoyo, entre otros.

Sin embargo, con mayores o menores dificultades, todas estas mujeres –las del grupo CAI y las del grupo DCIII– han invertido en la carrera académica mucho tiempo y trabajo, han explotado al máximo sus cualidades personales y han desarrollado una gran cantidad de habilidades para disminuir las tensiones que les provoca la “conciliación” del mundo familiar con el laboral y la convivencia con una cultura masculina que de manera oculta las coloca en el imaginario social y subjetivo como sujetos inferiores, sobre todo para la labor científica. Todas ellas tienen un enorme mérito y son acreedoras de un profundo reconocimiento y admiración por haber logrado ser investigadoras titulares en el subsistema de la investigación científica de la UNAM.

Cuando se presenta un despliegue como éste, en donde existen dificultades de toda índole para el avance en las trayectorias académicas de las mujeres, es necesario reflexionar sobre cómo operan las instituciones de educación superior y cómo se vinculan con otras instituciones, tales como la familia, de manera que oponen resistencia a la transformación cultural y estructural del ordenamiento tradicional de género.

Develar los mecanismos que actúan en distintas dimensiones de la vida cotidiana de las mujeres universitarias y, en particular, de las investigadoras, abre una gama de

posibilidades para la intervención de las instituciones de educación superior a favor de condiciones de igualdad entre las y los integrantes de las comunidades académicas.

Un primer paso debe ser el reconocimiento institucional de la inequidad de género que las propias universidades reproducen, así como el conocimiento preciso de sus múltiples formas de cristalización en la vida comunitaria.

La UNAM ya inició este proceso. Desde la reforma estatutaria de 2005,⁹³ pasando por la creación de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario⁹⁴ –que tiene dentro de sus funciones y atribuciones promover políticas institucionales a favor de la equidad de género en esta Casa de Estudios a través de las autoridades, entidades y dependencias, órganos colegiados, y de la participación organizada de los miembros de la comunidad universitaria–, hasta llegar a la entrada en vigor, el 8 de marzo de 2013, de los Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM. Los Lineamientos son de observancia obligatoria y “su finalidad es establecer las normas generales para regular la equidad de género como una condición indispensable y necesaria para lograr la igualdad de género”.⁹⁵ Las políticas estratégicas desde las que se conmina a trabajar a las autoridades universitarias, los integrantes de la comunidad y las entidades y dependencias, son: igualdad de oportunidades, combate a la violencia de género y a la discriminación, estadísticas de género y diagnósticos, y lenguaje y sensibilización.

Además, la UNAM apoya de manera consistente⁹⁶ el proyecto Institucionalización y Transversalización de la perspectiva de género en la UNAM, del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG-UNAM) que desde 2006 ha generado

⁹³ Se aprueba en el Consejo Universitario una reforma al Estatuto General de la UNAM, que señala explícitamente “en todos los casos las mujeres y los hombres en la universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas, reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la legislación universitaria” (Chavarría, 2005).

⁹⁴ “Reglamento de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario de la UNAM”, *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 17 de marzo de 2011 núm 4,321, Capítulo II De las funciones y atribuciones de la Comisión Artículo 14, IV, 1. (“Reglamento de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario de la UNAM,” 2011)

⁹⁵ Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM (UNAM, 2013, p. 23).

⁹⁶ Este proyecto integra el Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM, en sus periodos 2007-2011 y 2011-2015, además de recibir financiamiento específico por parte de la UNAM para el desarrollo de sus actividades de investigación y acción.

abundante información sobre el género en la UNAM, y ha desarrollado acciones educativas y comunicativas al interior de la comunidad, apostando a incidir en cambios de carácter cultural.

A esto se suma el trabajo de una gran cantidad de académicas universitarias que llevan muchos años investigando, publicando e incorporando esta temática a los procesos de formación y cuyo trabajo, sin duda, ha sido muy relevante en el proceso de institucionalizar y transversalizar la perspectiva de género en la UNAM.

Sin embargo, la histórica desigualdad entre mujeres y hombres no se transforma de un día para otro. Se requiere, además de reformas legislativas y creación de cuerpos colegiados, coadyuvar con investigaciones que apunten a desentrañar los entramados culturales, estructurales y subjetivos que oponen resistencia a los cambios, “es necesario... categorizar esos mecanismos sociales: en qué consisten, cómo funcionan, cómo se aplican, cómo se significan, cómo se instituyen, cómo se aprenden, cómo se propagan” (Moreno Esparza, 2003, p. 169) y desarrollar políticas institucionales claras y precisas que ataquen de manera directa los núcleos más duros de la desigualdad.

Los diagnósticos institucionales que ponen “en crudo”, con datos duros, la distribución desigual de hombres y mujeres en los distintos niveles, espacios y funciones universitarios son una herramienta indispensable para proponer políticas que aseguren la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos institucionales. Un ejemplo muy puntual podría darse en contrataciones y concursos abiertos: ante méritos semejantes se daría prioridad al sexo subrepresentado en el nombramiento, categoría, nivel, área disciplinaria y nivel educativo.

Hace falta realizar estudios que den voz a la comunidad para conocer la situación de la violencia de género en la universidad y, sobre todo, reconocer y darle legitimidad a la voz de las víctimas, superando el vacío institucional al que se enfrentan las y los denunciantes, es una necesidad urgente. Para ello se requiere la creación de un sistema articulado e integral para la denuncia, atención, prevención y erradicación de

la violencia de género, que brinde atención jurídica, psicológica y médica, así como generar una cultura de la denuncia.

También es necesario impulsar procesos permanentes de difusión y sensibilización que hagan visible el sexismo y la desigualdad de género, así como sus consecuencias en la vida institucional y de las personas, a través de campañas, talleres y cualquier otra acción que favorezca procesos reflexivos, toma de conciencia y cambio de actitudes frente a los significados colectivos de la feminidad y la masculinidad.

La perspectiva de género como parte de la formación de las nuevas generaciones allanará el camino para dar cabida a otras estrategias. La incorporación de una materia en planes y programas de estudio de licenciatura sería un primer paso. La creación de posgrados en estudios de género potencia las líneas de investigación que se abren desde esta perspectiva.

¿Qué hacer con la tensión entre el ámbito familiar y laboral, si ésta no se considera un problemática que competa a las universidades? Muchas cosas. Generar prestaciones y servicios para hombres y mujeres que aminoren las cargas de trabajo doméstico y de cuidados (licencia de paternidad, guarderías que realmente atiendan la demanda y las necesidades de madres y padres trabajadores, horarios preferenciales a quienes están al cuidado de las y los hijos, comedores, lavanderías, etc.). Reglamentaciones que atiendan los rezagos académicos y laborales de los periodos reproductivos de las mujeres y de los periodos de maternidad y paternidad en la primera infancia. Pero, sobre todo, es necesario cultivar nuevas mentalidades ante las responsabilidades familiares. La división sexual entre proveedor y cuidadora se desdibuja día a día, las mujeres están entrando de lleno a los espacios laborales y a la vida pública, pero aún hace falta el involucramiento de los hombres en el ámbito familiar y doméstico, hace falta “cambiar en la conciencia colectiva las creencias arraigadas acerca del significado de la masculinidad, el ejercicio del poder de los varones e incorporar el sentido de lo que significa ser compañero y marido responsable y un padre afectuoso, responsable y comprometido” (Jiménez Guzmán, 2003, p. 318).

En este sentido, las universidades pueden hacer muchas cosas. Algunos cambios se producirán desde las otras acciones propuestas, que, con o sin el objetivo explícito, todas ellas apuntan a un cambio cultural en las relaciones entre mujeres y hombres. También se deberá atender la reproducción de la división sexual del trabajo dentro de la propia universidad, pero sobre todo las instituciones de educación superior deberán apostar, desde distintas estrategias, a promover una cultura de corresponsabilidad entre hombres y mujeres en el espacio familiar-doméstico.

Estas son solo algunas de las acciones que las universidades pueden impulsar para producir cambios profundos en las relaciones de género. Su puesta en marcha proveerá a estas instituciones de ambientes más democráticos, con mayor justicia social y les permitirá aprovechar al máximo el talento y las capacidades de todas y todos sus integrantes.

Los cambios en las universidades a favor de la igualdad entre mujeres y hombres serán un bastión de cambio para las sociedades en su conjunto.

Anexo 1: Cuadros comparativos

Anexo 1.1. Formación Académica - Comparativo

Nombre	Grupo	Estudios					Años*
		Licenciatura	Maestría	Doctorado	Posdoctorado	Entidad	
INVESTIGADORAS TITULAR C							
Sonia	DCIII	1958-1964 Física		1963-1969 Astronomía, Universidad de California, Berkeley		Instituto de Astronomía	11
Diana	DCIII	1967-1968 Física	1967-1972 Universidad Lomonosov, Moscú	1977-1986 La Sorbona de Paris		Instituto de Astronomía	22
Amelia	DCIII	1972-1977 Ingeniería Química	1983-1987 Química Analítica	1988-1992 Geofísica		Instituto de Geofísica	20
Celia	DCIII	1985-1990 Física	1990-1993 Física	1993-1995 Ciencias Físicas	1995-1996 Universidad de Ohio	Instituto de Física	10
INVESTIGADORAS TITULAR A							
Moira	CAI	1967-1970 Geografía	1977-1978 Geografía	1977-1986 Geografía		Instituto de Geografía	20
Estela	CAI	1963-1969 Física	1980-1983 Geofísica	1989-1991 Oceanografía Física		Centro de Ciencias de la Atmósfera	28
Luciana	CAI	1971/1982 Antropología	1979/1983 Antropología	1989/1995 Historia		Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas	24
Matilde	CAI	1982/1989 Biología	1991-1993 Biología Celular	1993-1999 Biología	Departamento de Bioquímica y Biología Molecular, Universidad de Calgary	Centro de Ciencias de la Atmósfera	17
Mónica	CAI	1975/1980 Ingeniería Mecánica Eléctrica	1990/1992 Maestría en Ciencias de Materiales	1993/1997 Doctorado en Ciencias		Instituto de Ingeniería	22

*Años que le tomó su formación académica desde la fecha de inicio a la licenciatura (en algunos casos es calculada por falta de información) hasta la obtención del grado de doctora.

Anexo 1.2. Trayectoria Académica - Comparativo

Nombre	Grupo	Ingreso	Promociones							Años*
			Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	Sexta	Séptima	
INVESTIGADORAS TITULAR C										
Sonia	DCIII	A.I./1959	I.T.A./1969	I.T.B./1973	I.T.C./1976					17
Diana	DCIII	I.A.B./1973	I.A.C./1976 DEF/1979	I.T.A./1982	I.T.B./1988	I.T.C./1995				22
Amelia	DCIII	T.Amelia DCIII.B./1982	T.Amelia DCIII.C./1985	T.A.T.A./1988	T.A.T.B./1991	T.A.T.C./1994	I.T.A./1995	I.T.B./1999	I.T.C./2004	22
Celia	DCIII	A.P./1988	I.A.C./1995	I.T.A./1999	I.T.B./2003	I.T.C./2005				17
INVESTIGADORAS TITULAR A										
Moira	CAI	¿??/1966	A.I./1970	I.Amelia DCIII./1972	I.A.B./1978	I.A.C./1998	I.T.A./2006			40
Estela	CAI	P.A./1974	T.AX.A.B./1980	T.Amelia DCIII.B./1982	T.Amelia DCIII.C./DEF/1985	T.Amelia DCIII.C./1985	I.A.B./1987	I.A.C./1991	I.T.A./2000	26
Luciana	CAI	T.Amelia DCIII.B./1980	T.Amelia DCIII.C./1981	I.A.B./1984	I.A.C./DEF/1989	I.T.A./2007				27
Matilde	CAI	A.P./1989	P.Amelia DCIII./1995	I.A.C./2000	I.T.A./2004 DEF/2007					15
Mónica	CAI	T.Amelia DCIII.A./1981	T.Amelia DCIII.B./DEF/ 1987	T.Amelia DCIII.C./1991	T.A.T.A./1999	I.A.C./2001	I.T.A./ DEF/2005			24

*Años que le tomó su trayectoria académica desde la fecha de ingreso a la UNAM (como académica) hasta la obtención del último nombramiento.

Anexo 1.3. Formación, Trayectoria y Familia - Comparativo

Nombre / Fecha de nacimiento	Ingreso	Pareja	Edad a la que inicia:		Edad a la que llega al máximo nivel:		Años que le toma llegar al máximo nivel:		Formación Trayectoria Familia ⁹⁷	Formación Trayectoria ⁹⁸	Trayectoria Familia ⁹⁹
			F.A.	T.A.	F.A.	T.A.	F.A.	T.A.			
INVESTIGADORAS TITULAR C											
Sonia / 1940	Ayudante de Investigación	Académico, colega de disciplina y de entidad, UNAM	18	19	29	36	11	17	0	10	4
Diana / 1945	Investigadora Asociada B	Académico, colega de disciplina y de entidad, UNAM Se divorció (ya tenía los máximos niveles)	19	28	41	50	22	22	9	13	18
Amelia / 1952	Técnica Académica Asociada B	Académico, colega de disciplina y de entidad, UNAM 2º Matrimonio	20	30	40	52	20	22	10	10	12
Celia / 1966	Ayudante de Profesor	Académico, colega de disciplina y de entidad, UNAM	19	22	29	39	10	17	0	7	8
INVESTIGADORAS TITULAR A											
Maira / 1947	No hay dato	No académico	19	19	39	59	20	40	10	16	21
Estela / 1946	Profesora de Asignatura	Académico, otra disciplina, otra institución, IPN Se divorció (probablemente siendo I.A.B.)	17	28	45	54	28	26	9	11	18
Luciana / 1951	Técnica Académica Auxiliar B	Académico, colega de disciplina, otra institución, UAM 2º Matrimonio, enviudó	20	29	44	56	24	27	15	15	15
Matilde / 1961	Ayudante de profesor	No académicos. De ambos se separó.	21	28	38	43	17	15	6	8	18
Mónica / 1956	Técnica Académica Asociada A	No académico Se divorció	19	25	41	49	22	24	12	16	18

⁹⁷ Años durante los que combina tres actividades: formación académica (se considera licenciatura, maestría y doctorado. No se incluye posdoctorado), trayectoria académica (se considera desde el ingreso a la UNAM hasta el máximo nivel obtenido en el nombramiento) y responsabilidades familiares (mientras los hijos son menores de edad). No se considera (por falta de información precisa) las actividades de cuidado de personas mayores (padre, madre, esposo, etc.)

⁹⁸ Años durante los que combina dos actividades: formación académica (se considera licenciatura, maestría y doctorado. No se incluye posdoctorado) y trayectoria académica (se considera desde el ingreso a la UNAM hasta el máximo nivel obtenido en el nombramiento)

⁹⁹ Años durante los que combina dos actividades: trayectoria académica (se considera desde el ingreso a la UNAM hasta el máximo nivel obtenido en el nombramiento) y responsabilidades familiares (mientras los hijos son menores de edad)

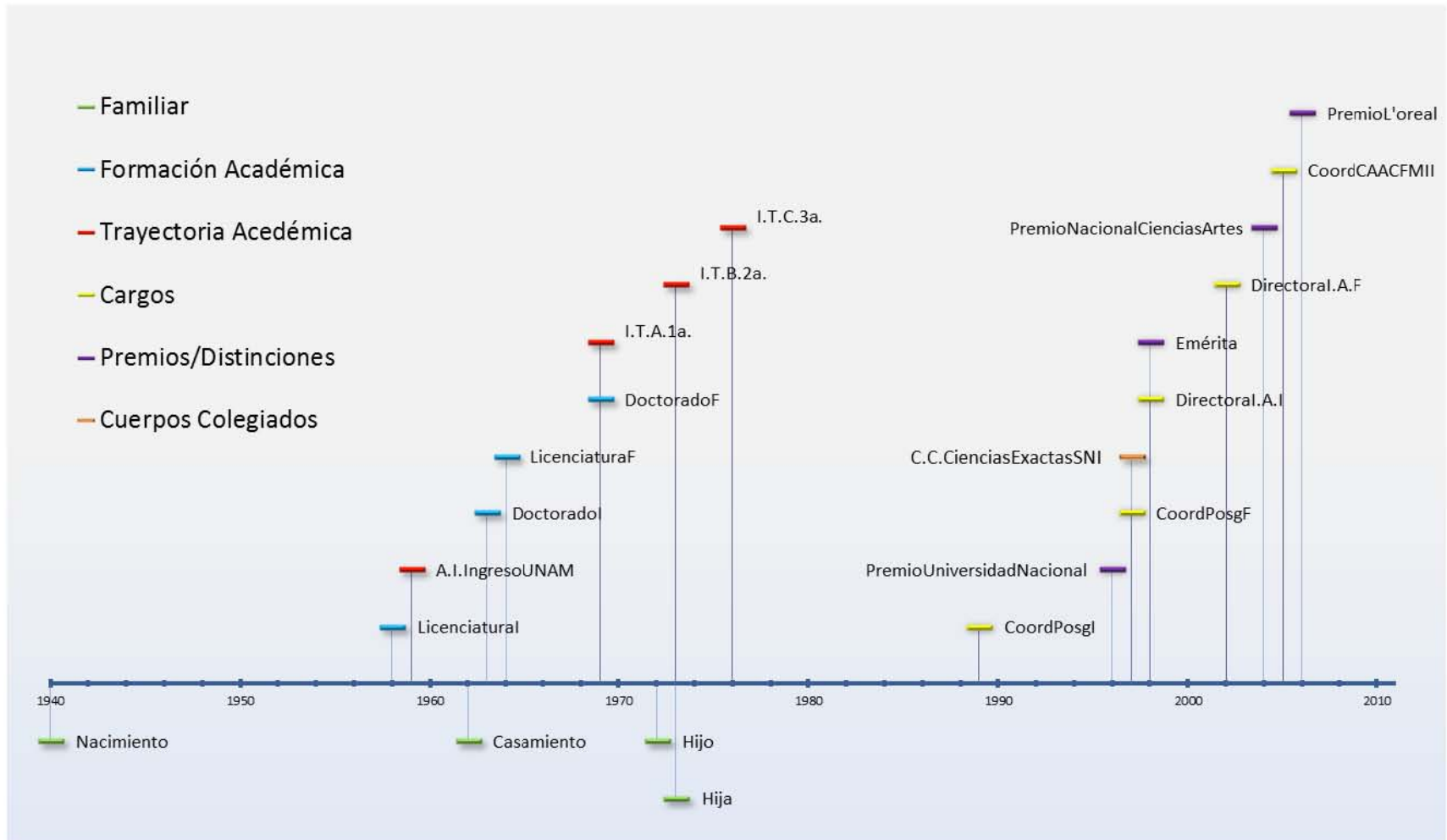
Anexo 1.4. Vida Personal - Comparativo

Nombre	Grupo	Fecha de nacimiento	Estado Civil		Hijos(as)	
			Primer Matrimonio	Segundo Matrimonio	Primer Hijo(a)	Segundo Hijo(a)
INVESTIGADORAS TITULAR C						
Sonia	DCIII	1940	1962 -		1972	1973
Diana	DCIII	1945	1973-2007 (divorcio)		1977	1980
Amelia	DCIII	1952	1976-1988* (divorcio)	1989 - *	1978	1991
Celia	DCIII	1966	1993 -		1997	2002
INVESTIGADORAS TITULAR A						
Maira	CAI	1947	1971 -		1976	1979
Estela	CAI	1946	1979-1989 (divorcio)		1982	
Luciana	CAI	1951	1973-1977 (divorcio)	1985-2005 (enviudó)	1977	
Matilde	CAI	1961	1993-1995 (separación)	2005-2011 (separación)	1993	
Mónica	CAI	1956	1983-1985 (divorcio)		1985	

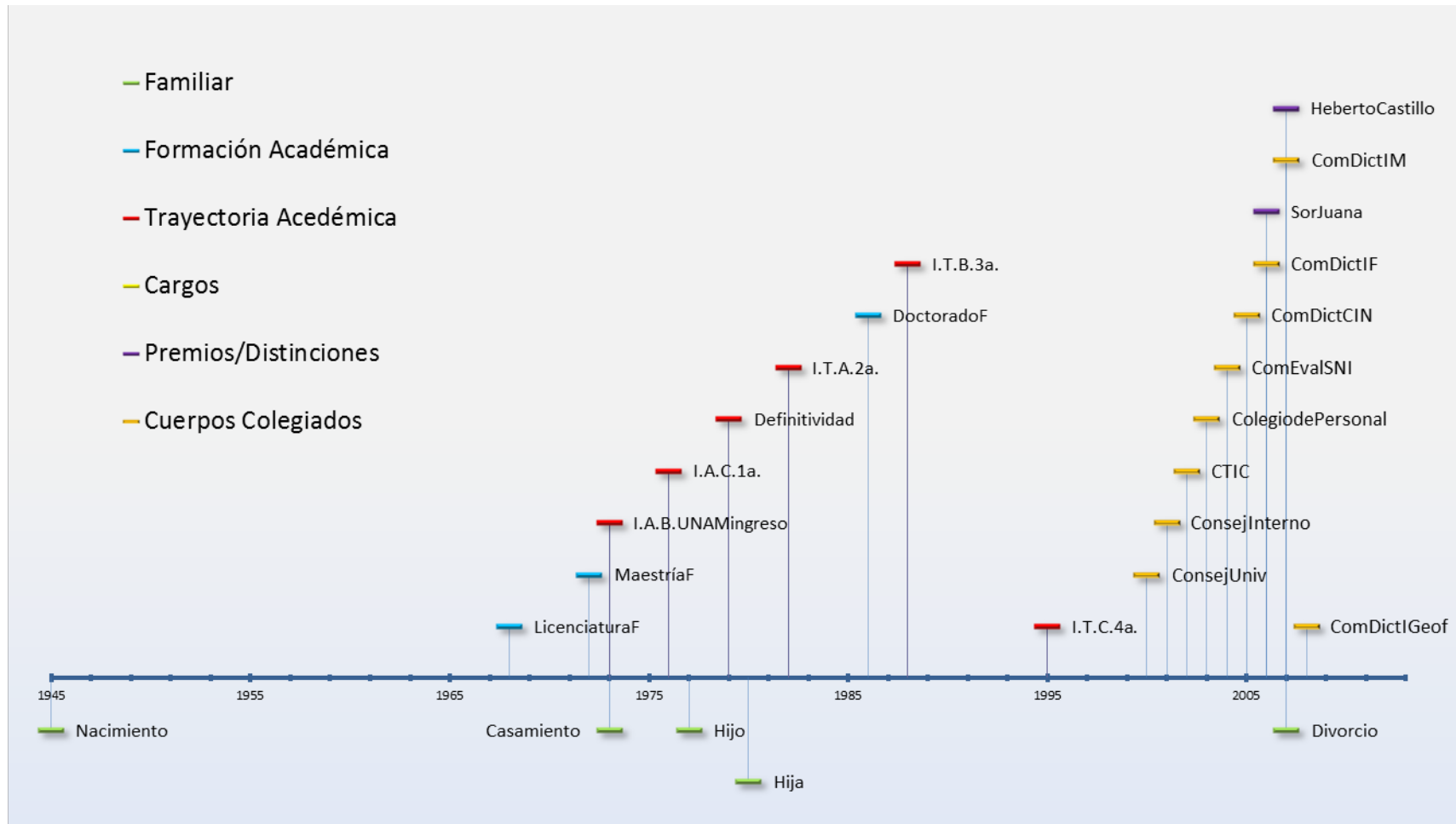
*Fechas calculadas

Anexo 2: Líneas de Vida

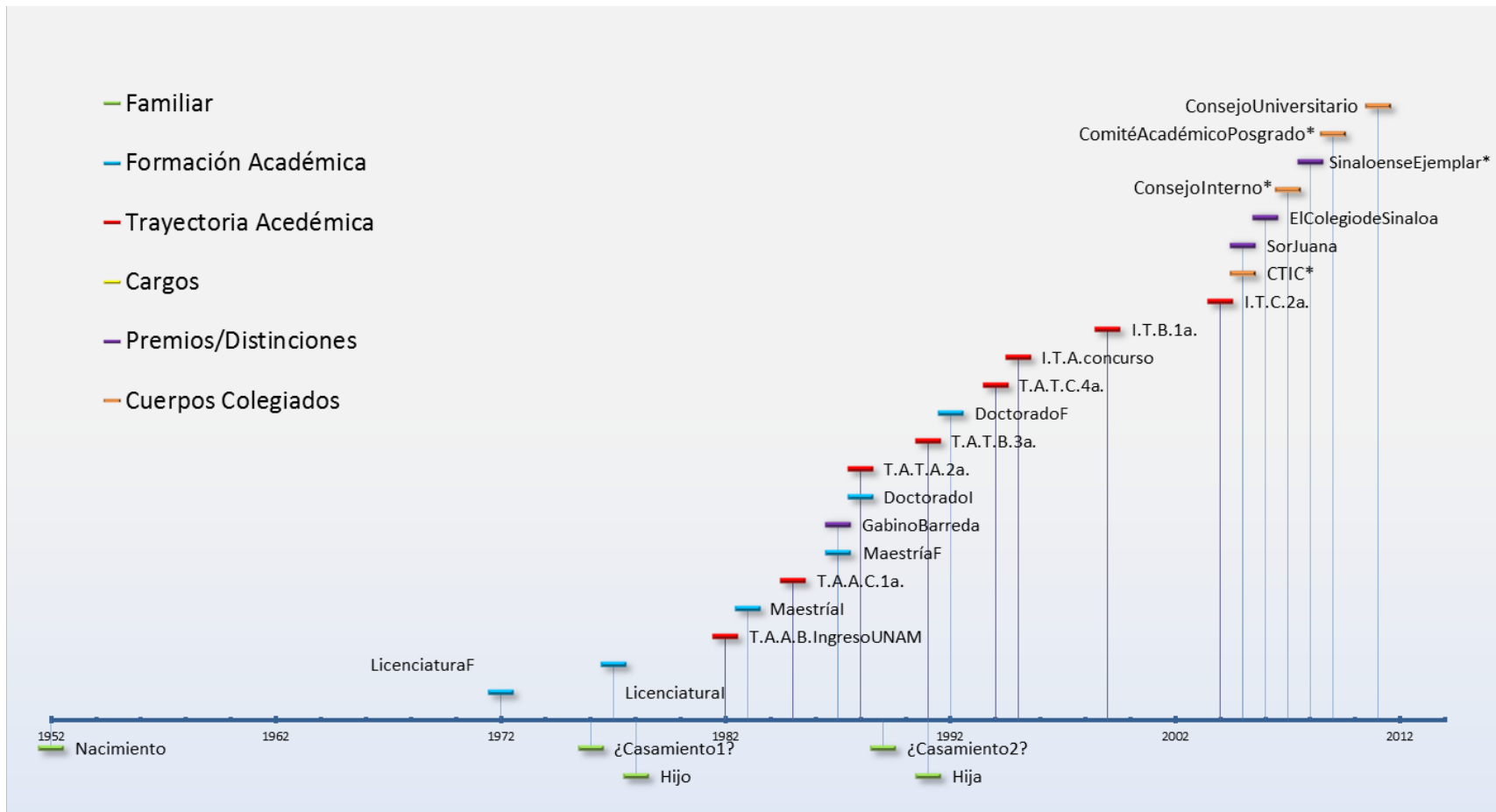
Anexo 2.1: línea de vida de Sonia DCIII



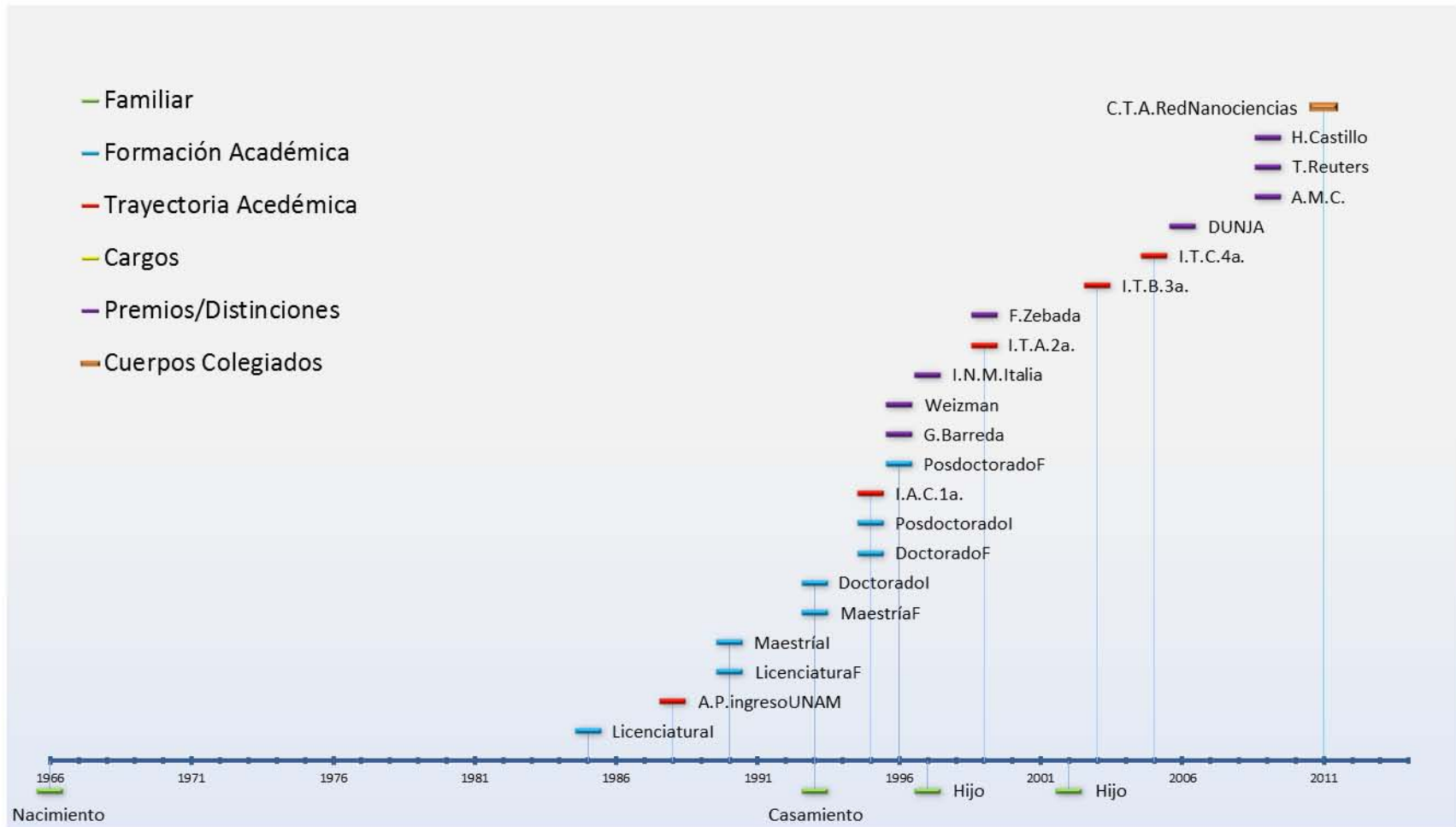
Anexo 2.2: línea de vida de Diana DCIII



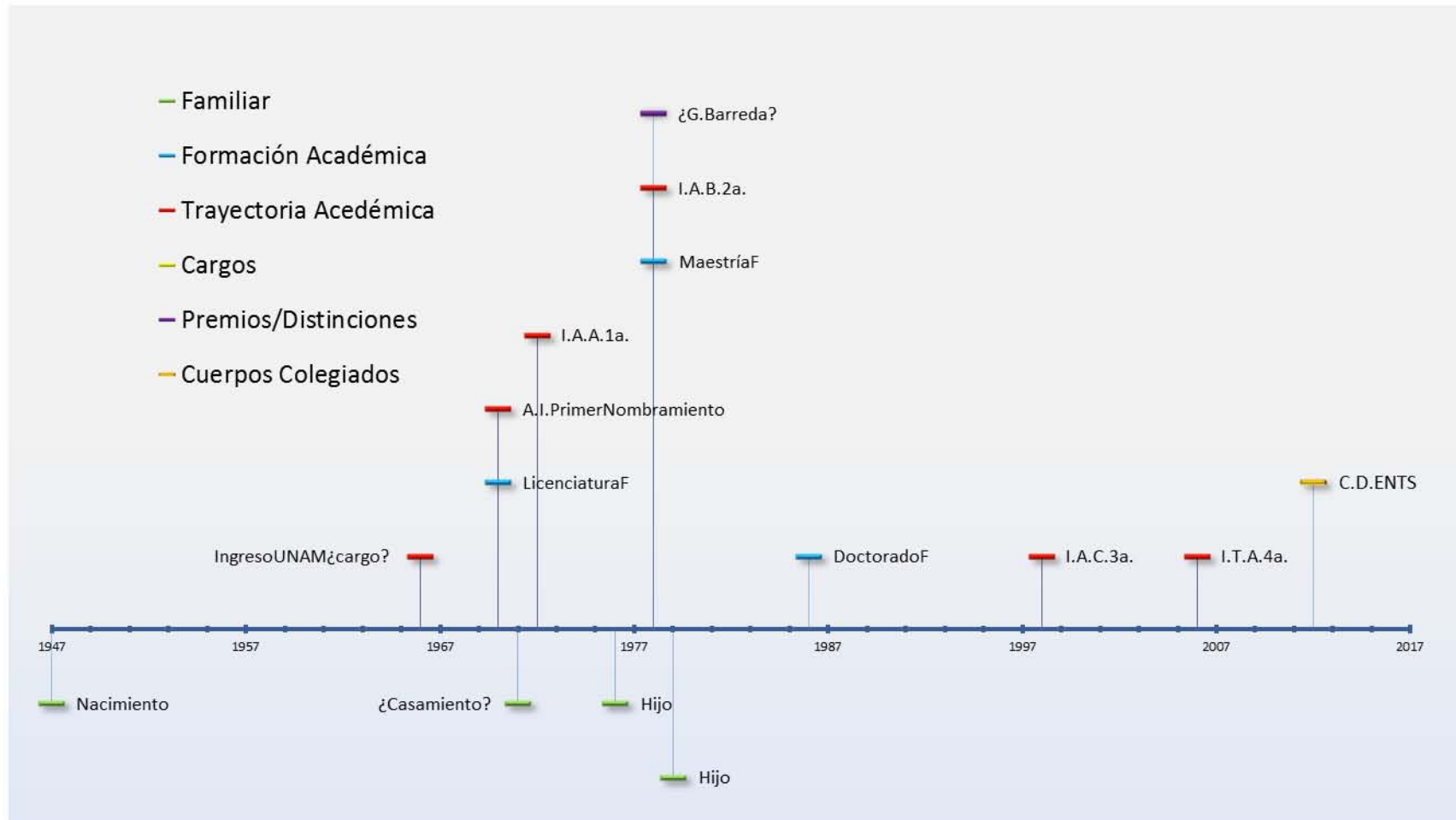
Anexo 2.3: línea de vida de Amelia DCIII



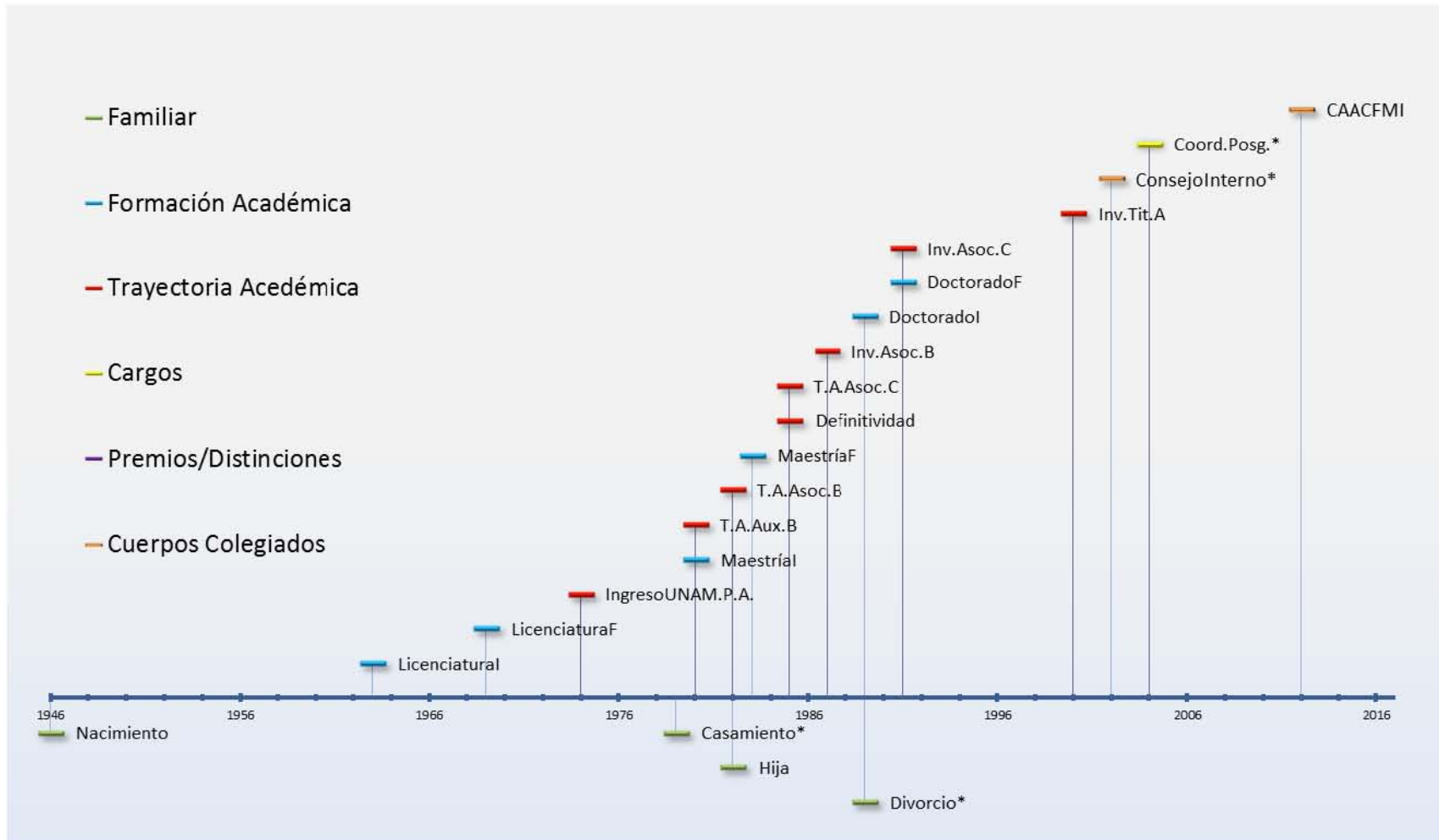
Anexo 2.4: línea de vida de Celia DCIII



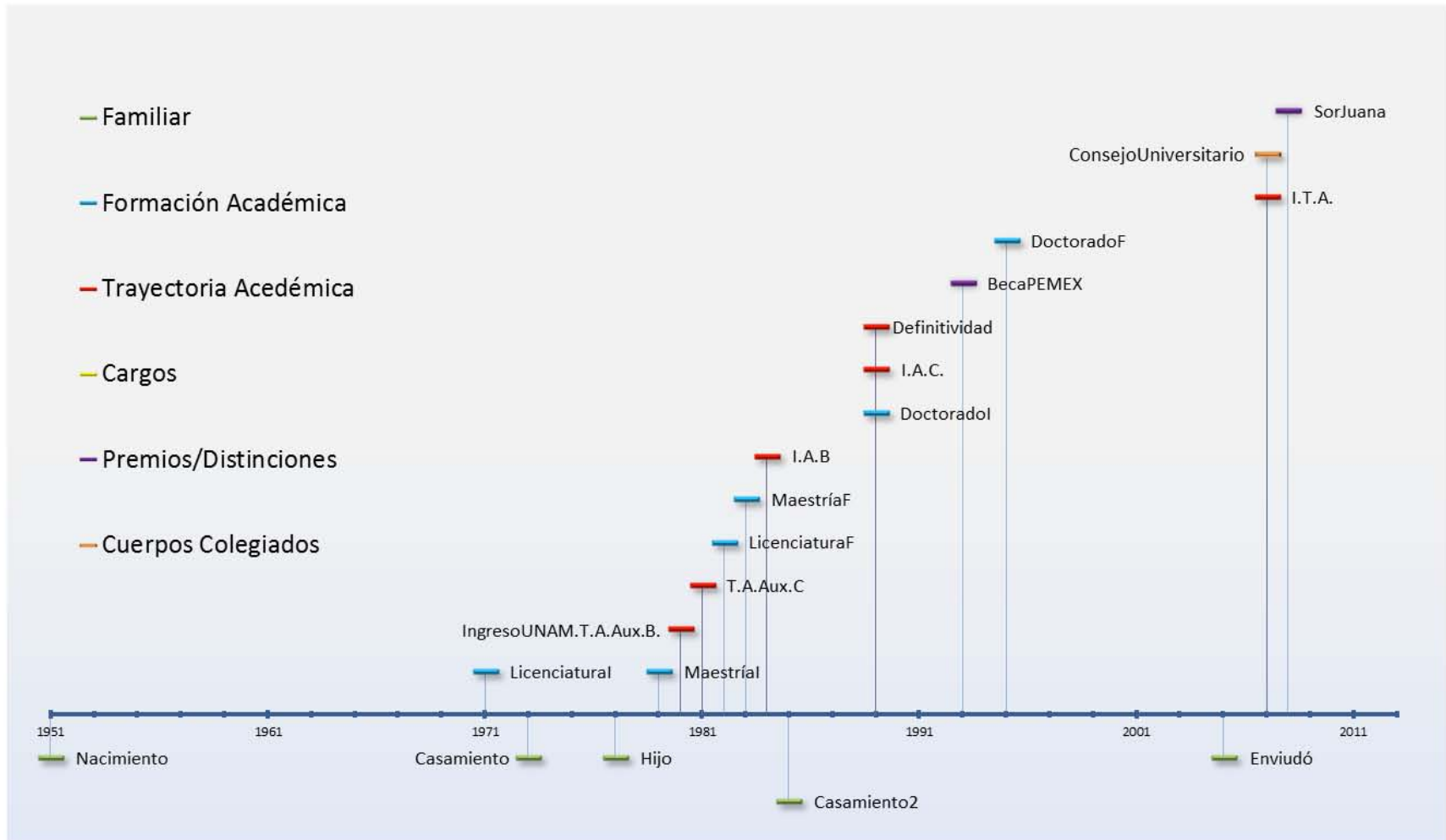
Anexo 2.5: línea de vida de Moira CAI



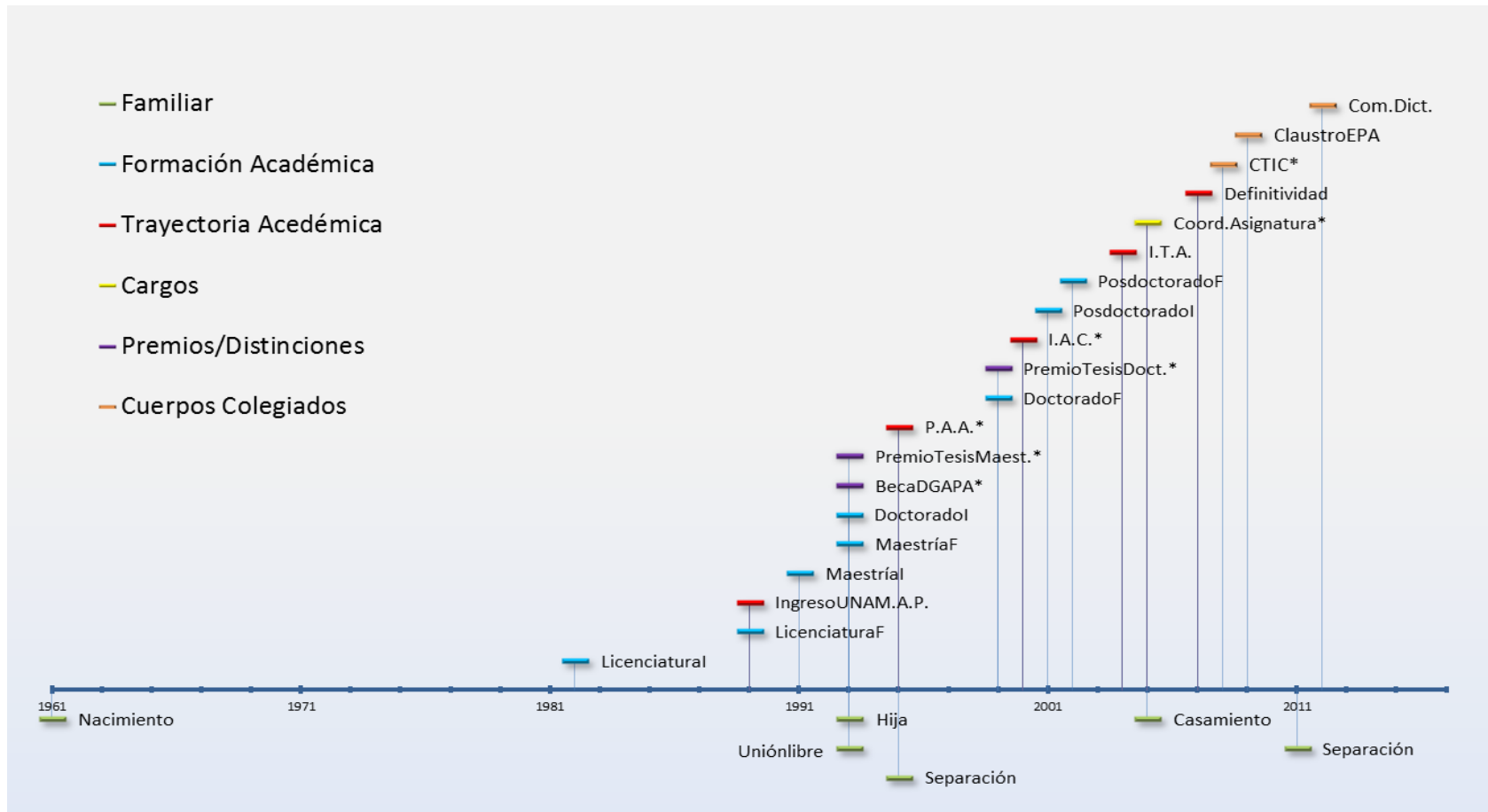
Anexo 2.6: línea de vida de Estela CAI



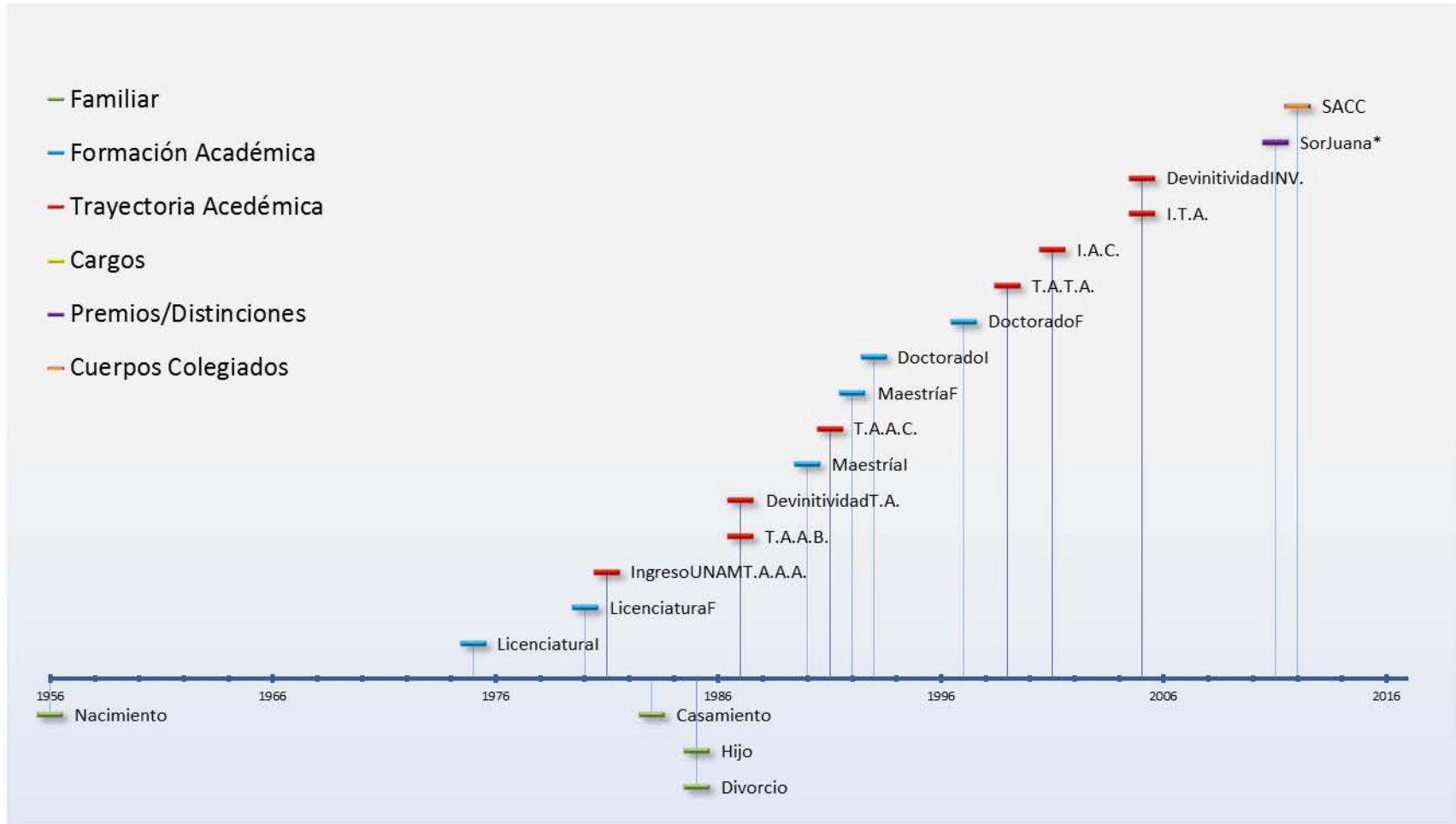
Anexo 2.7: línea de vida de Luciana CAI



Anexo 2.8: línea de vida de Matilde CAI



Anexo 2.9: línea de vida de Mónica CAI



Bibliografía

- AAUP. (2012). Annual Report on the Economic Status of the Profession, 2011-12: American Association of University Professors. <http://www.aaup.org/reports-publications/2011-12-list-tables>.
- Alonso Sánchez, María José. (2002). Las académicas. Profesorado universitario y género. *Revista de Educación*(328), 465-475.
- Alvarado, María de Lourdes. (2010). Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX. *Tiempo Universitario. Gaceta histórica de la BUAP*, XIII(1).
- Amorós, Celia (Ed.). (1995). *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Anderson, Bonnie S. y Zinsser, Judith P. (2007). *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona: Crítica.
- Andrews, Nancy C., M.D., Ph.D. (2007). Climbing Through Medicine's Glass Ceiling. *The New England Journal of Medicine*, 357(19).
- Ariza, Marina y Oliveira, Orlandina. (2010). Legislación y políticas públicas orientadas hacia las familias. . En Susana Lerner y Lucía Melgar (Eds.), *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas* (pp. 359-374). México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales, El Colegio de México.
- Arriagada, Irma. (2010). Familias sin futuro o futuros de las familias. En Susana Lerner y Lucía Melgar (Eds.), *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. México: Programa Universitario de Estudios de género, Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales, El Colegio de México.
- Astelarra, Judith. (2005). *Veinte Años de Políticas de Igualdad* Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Bartra, Eli. (1999). El movimiento feminista en México y su vínculo con la academia. *La Ventana*(10), 214-234.
- Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo. (1999). Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Ed.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós; CESU; PUEG-UNAM; Colegio de la Paz Vizcaínas.

- Belucci, Mabel. (1993). De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino. En Ana María Fernández (Ed.), *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bellas, Marcia L. (1994). Comparable Worth in Academia: The Effects on Faculty Salaries of the Sex Composition and Labor-Market Conditions of Academic Disciplines. *American Sociological Review*, 59(6), 807-821.
- Blazquez Graf, Norma y Bustos Romero, Olga. (2011). *Las Directoras de la UNAM: Trayectorias y Contribuciones*. Paper presented at the II Congreso Internacional de Investigación Educativa, Universidad de Costa Rica.
- Bonder, Gloria (1998). *Estudios de la Mujer en América Latina*. Washington: OEA.
- Bornmann, Lutz, Rüdiger, Mutz y Hans-Dieter, Daniel. (2007). Gender differences in gran peer review: A meta-analysis. *Journal of Informetrics. An International Journal*, 1(2007), 226-238.
- Bosch, Esperanza, Ferrer, Victoria A. y Gili, Margarita (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos; Universitat de les Illes Balears.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Capital cultural. Escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *La dominación masculina* (5a. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bracken, Susan J., Allen, Jeanie K. y Dean, Diane R. (Eds.). (2006). *The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Brito Domínguez, Myriam. (2008). *Más allá de la dicotomía: la distinción entre lo público, lo privado y lo doméstico*. (Maestría en Humanidades. Línea de Filosofía Política), Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa, México, D.F.
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer A., Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género; Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet Corleto, Ana. (2005). *Panorama actual de los Centros y Programas y Áreas de Estudios de la Mujer y de Género en Instituciones de Educación Superior en México*.

- Buquet Corleto, Ana. (2008). Políticas de igualdad. [Reseña]. *Debate Feminista*, 19(37), 304-312.
- Buquet Corleto, Ana. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII(Especial), 211-225.
- Buquet Corleto, Ana, Cooper, Jennifer A. y Rodríguez Loredo, Hilda (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. México.
- Buquet Corleto, Ana, Cooper, Jennifer A., Rodríguez Loredo, Hilda y Botello Longi, Luis. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: PUEG, UNAM, Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM.
- Burton, Clare. (1997). *Gender Equity in Australian University Staffing: Evaluations and Investigations Program*, Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Australian Government Publishing Service Australia.
- Butler, Judith. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (Mónica Mansour y Laura Manríquez (prefacio de 1999), Trans.). México: PEUG-UNAM; PAIDÓS.
- Cardaci, Dora. (2002). *Salud y género en programas de estudios de la mujer*. (Tesis para obtener el grado de doctora en Antropología), ENAH, México.
- Cardaci, Dora, Mary Goldsmith y Lorenia Parada-Ampudia. (2002). Los programas y centros de estudios de la mujer y de género en México. En Griselda Gutiérrez (Ed.), *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*. México: PUEG-UNAM.
- Careaga, Gloria (2002). Los estudios feministas en América Latina y el Caribe. En Gloria Careaga (Ed.), *Feminismos Latinoamericanos: retos y perspectivas*. México: PUEG-UNAM.
- Catalyst. (2012). Catalyst Quick Take: Women in Academia, en <http://www.catalyst.org/knowledge/women-academia>
- Ciencia, Ministerio de Educación y. (2007). *Académicas en cifras 2007*. Madrid: Gobierno de España; Ministerio de Educación y Ciencia; Unidad de Mujeres y Ciencia.
- CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

- Colbeck, Carol L. . (2006). How female and male faculty with families manage work and personal roles. En Susan J. Bracken, Jeanie K. Allen y Diane R. Dean (Eds.), *The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Correa Olarte, María Eugenia (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*. Bogotá: TM Editores, IESALC, Universidad La Gran Colombia.
- Crenshaw, Kimberlé (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color En Martha Albertson Fineman y Rixanne Mykitiuk (Eds.), *The Public Nature of Private Violence* (pp. 93-118). New York: Routledge.
- Chavarría, Rosa María. (2005, 4 de abril de 2005). La igualdad de género, en la legislación universitaria, *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, pp. 4-6.
- De Beauvoir, Simone. (1992a). *El segundo sexo. 2 La experiencia vivida* (Vol. 2). México: Alianza Editorial Siglo Veinte.
- De Beauvoir, Simone. (1992b). *El segundo sexo. I Los hechos y los mitos* (4 ed. Vol. 1). México: Alianza Editorial Siglo Veinte.
- de Garay, Adrián y del Valle-Díaz-Muñoz, Gabriela. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Universia, III*(6), 3-30.
- De Groot, Joanna. (1997). After the Ivory Tower: Gender, Commodification and the 'Academic'. *Feminist Review*(55), 130-142.
- Della Flora, Julia, Gustavson, Corliss, Hartmann, Linley y Konrad, Alison (s/f). Attitudes of Academics to Equal Employment Opportunity: Some Preliminary Results (Report to staff). .
- Durán, María Ángeles. (1999). Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Ed.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós; CESU, PUEG-UNAM; Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Enciso Huerta, Virginia. (1999). I Coloquio Nacional de centros y programas de estudios de la mujer y de género en instituciones de educación superior. *La Ventana*(10), 253-254.
- Engels, Federico. (1884 [1981]). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (Vol. Tomo 3, Capítulo II "La Familia"). Moscú: Editorial Progreso.
- ETAN. (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre los géneros. Informe del Grupo de trabajo de*

ETAN sobre las mujeres y la ciencia: Comisión Europea, Dirección General de Investigación – Incremento del potencial humano de investigación y de la base de conocimientos socioeconómicos. Red Europea de Evaluación de Tecnología sobre las mujeres y la ciencia (ETAN; European Technology Assessment Network)

Fausto-Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.

Fernández Hasan, Alma. (2007). Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional. *La Ventana*(25).

Fisher, Helen. (2000). *El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Madrid: Taurus.

Flores, Daniel. (2009). Los orígenes del proceso: Bolonia antes de Bolonia. *RTVE.ES* Retrieved 21 de abril de 2013, 2013

Frank Fox, Mary (2005). Gender, Family Characteristics, and Publication Productivity among Scientists. *Social Studies of Science*, 35(1), 131-150.

Geertz, Clifford. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gil Hernández, Franklin. Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad.

Giménez, Gilberto (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Versión: estudios de comunicación, política y cultura, Abril/1992* *Identidad cultural y producción simbólica* (2), 183-205.

Graham, Patricia A. (1978). Expansion and Exclusion: a History Women in American Higher Education. *Signs*, 3(4), 759-773.

Guzmán Gallangos, Flérida. (2002). Segregación ocupacional por género. Cambios y persistencias. *DemoS*(105).

Hall, Roberta M. y Sandler, Bernice R. (1984). Out of the classroom: a chilly campus climate for women? (pp. 20). Washington: . .

Harris, Olivia y Young, Kate. (1979). Introducción. En Olivia Harris y Kate Young (Eds.), *Antropología y feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Irigaray, Luce. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Ediciones Cátedra; Universitat de València; Instituto de la Mujer.

Jiménez Guzmán, María Lucero. (2003). *Dando voz a los varones. Sexualidad, reproducción y paternidad de algunos mexicanos*. Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

- Kabeer, Naila. (2007). Introducción. En busca de una ciudadanía incluyente: sus significados y expresiones en un mundo interconectado. En Naila Kabeer (Ed.), *Ciudadanía incluyente: significados y expresiones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, Marta. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*(8), 14-20.
- Lamas, Marta. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20(10), 84-106.
- Laqueur, Thomas. (2001). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- López de la Cruz, Laura. (2001). *La presencia de la mujer en la universidad española*. Bogotá. n URL
- Margulis, Lynn y Sagan, Dorion. (1991). *Danza misteriosa. La evolución de la sexualidad humana*. Barcelona: Kairós.
- Martínez Benlloch, Isabel y Bonilla Campos, Amparo. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València.
- Mason, Mary Ann, Goulden, Marc y Wolfinger, Nicholas H. . (2006). Babies Matter. Pushing the Gender Equity Revolution Forward. En Susan J. Bracken, Jeanie K. Allen y Diane R. Dean (Eds.), *The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Melgar, Lucía y Lerner, Susana. (2010). Introducción. Realidades de las familias en México: diversidades, transformaciones y retos. En Susana Lerner y Lucía Melgar (Eds.), *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas* (pp. 9-49). México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales, El Colegio de México.
- Mendizábal, Nora. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Galindo, coord. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Mingo, Araceli. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: CESU, PUEG-UNAM; Fondo de Cultura Económica.
- Mingo, Araceli. (2010). Hilvanes de género en la experiencia escolar. En Araceli Mingo (Ed.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.

- MIT. (1999). *A Study on the Status of Women Faculty in Science at MIT. How a Committee on Women Faculty came to be established by the Dean of the School of Science, what the Committee and the Dean learned and accomplished, and recommendations for the future*: Massachusetts Institute of Technology.
- Moore, Henrietta L. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Moreno Esparza, Hortensia. (2003). Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlos, cómo combatirlos? En Olga Bustos Romero y Norma Blazquez Graf (Eds.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. México: Colegio de Académicas Universitarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morley, Louise. (1999). El techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* (pp. 349-368). México: Paidós, CESU-PUEG-UNAM, Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Muñoz García, Humberto. (2013, Jueves 14 de marzo de 2013). Carrera académica, salarios y política, *Campus* p. 06.
- Ordorika Sacristán, Imanol. (2004). El mercado en la academia. En Imanol Ordorika Sacristán (Ed.), *La academia en jaque : perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (1. ed., pp. 274 p.). México, D.F.: UNAM Miguel Ángel Porrúa.
- Ortner, Sherry. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En Olivia Harris y Kate Young (Eds.), *Antropología y feminismos* (pp. 109-131). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes C. (2010). *El sexo de la ciencia*. México: Universidad Autónoma de Nayarit, Juan Pablos Editor.
- Palermo, Alicia Itatí. (2006). El acceso de las mujeres a la Educación Universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- Palermo, Simona, Giuffra, Elisabetta, Arzenton, Valeria y Bucchi, Massimiano. (2008). Gender and science. *EMBO reports, European Molecular Biology Organization*, 9(6), 494-495.
- Palomar Vereá, Cristina. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Papadópulos, Jorge y Radakovich, Rosario. (2006). Educación superior y género en América Latina y el Caribe. En IESALC (Ed.), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la*

educación superior. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Papadópulos, Jorge y Radakovich, Rosario. (s/a). *Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe*. s/i. s/c. n URL

PUEG-UNAM. (2007). Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Proyecto piloto en la Facultad de Economía. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.

PUEG-UNAM. (2010). Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Instituto de Matemáticas de la UNAM. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132.

PUEG-UNAM. (2011a). Actualización de: Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía. Actualización realizada por: Isalia Nava Bolaños. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132.

PUEG-UNAM. (2011b). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población investigadores/as. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Alejandra Hernández Arreola. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132.

PUEG-UNAM. (2011c). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población Administrativa. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Zac-nicté Reyes Gutiérrez. México: Programa Universitario de Estudios de Género.

PUEG-UNAM. (2011d). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población profesores/as de asignatura. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Zac nicté Reyes Gutiérrez. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea:

http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132.

PUEG-UNAM. (2011e). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población profesores/as de carrera. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Alejandra Hernández Arreola. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132

PUEG-UNAM. (2011f). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población técnico académico. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Alejandra Hernández Arreola. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132.

Rama, Claudio. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*(50), 173-195.

Rama Vitale, Claudio. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy* (pp. 13-42). México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Reglamento de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario de la UNAM. (2011, 17 de marzo de 2011). *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*.

Rodríguez Gómez, Roberto. (1999). Género y políticas de educación superior en México. *La Ventana*(10), 124-159.

Rubin, Gayle (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Carol Vance (Ed.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.

Salas, Carlos y Leite, Marcia. (2007). Segregación sectorial por género: una comparación Brasil-México. *Cadernos PROLAM/USP*, 7(2), 241-259.

Sandler, Bernice R. (1986). The Campus Climate Revisited: Chilly for Women Faculty, Administrators, and Graduate Students. Final Report. Washington, DC: Association of American Colleges, Washington, DC.

- Saracostti, Mahia. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*(25), 243-259.
- Schiebinger, Londa, Davies Henderson, Andrea y Gilmartin, Shannon K. . (2008). *Dual-Career Academic Couples. What Universities Need to Know*: Michelle R. Clayman Institute for Gender Research; Stanford University.
- Schiebinger, Londa y Gilmartin, Shannon K. . (2010). Housework Is an Academic Issue. How to keep talented women scientists in the lab, where they belong. *Academe: Magazine of the American Association of University Professors, Volume 96*(Number 1).
- Serret, Estela. (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco.
- Serret, Estela. (2002). *Identidad femenina y proyecto ético*. México: Programa Universitario de Estudios de Género; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serret, Estela. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Serret, Estela. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*(Número 9, Época 2, Año 18), 71-97.
- Sierra, Rosaura y Rodríguez, Gisela. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: UDUAL; UNESCO IESALC.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry L. . (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Stoller, Robert J. (1968). *Sex and gender: the development of masculinity and femininity; traducción doméstica de Amneris Chaparro*. London: Karnac.
- UNAM. (2013). Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México, 7 de marzo de 2013*, pp. 23-26.
- Valls Carol, Rosa. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008 (Exp. 50/05)*. Barcelona: Ministerio de Igualdad, Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer, Universidad de Barcelona.

- Vendrell Ferré, Joan. (2004). El debate esencialismo-constructivismo en la cuestión sexual. En Gloria Carega y Salvador Cruz (Eds.), *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*. México: Cámara de Diputados; Porrúa; Programa Universitario de Estudios de Género.
- Wennerås, Christine y Wold, Agnes. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. In the first-ever analysis of peer-review scores for postdoctoral fellowship applications, the system is revealed as being riddled with prejudice. The policy of secrecy in evaluation must be abandoned. . *Nature*, 22(387).
- Wright Dziech, Billie y Weiner, Linda (1988). *Las cátedras de la lujuria. El acoso sexual en las universidades norteamericanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zubieta-García, Judith y Marrero-Narváez, Patricia. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.