La trayectoria de tres generaciones de académicas de la UAM: su inserción, la obtención de la definitividad y su proyección al futuro

*Claudia Sánchez López**

Resumen

Este estudio explora las vivencias de tres generaciones de mujeres que se desempeñan como profesoras investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana, con el objetivo de comparar sus trayectorias estudiantiles y profesionales en el devenir del tiempo. Se adoptó un enfoque cualitativo y para captar la subjetividad de las participantes, se utilizó la técnica de la entrevista semidirigida en profundidad. Las entrevistas se realizaron a finales del 2020 y durante el primer trimestre del 2021. Las 31 participantes, pertenecientes a tres generaciones distintas, contaban con contrato definitivo como profesoras-investigadoras de tiempo completo en la UAM. La información se procesó mediante el software Atlas.Ti, lo que facilitó realizar tanto un análisis descriptivo como uno inductivo de mayor profundidad. Los hallazgos revelan que, a lo largo de las generaciones, sus trayectorias han estado determinadas por los contextos históricos y socioculturales, lo que ha generado cambios significativos en sus oportunidades y desafíos. Además, se identificó la persistencia de violencia en los ámbitos estudiantil y profesional, manifestándose de diversas maneras.

Palabras clave

Mujeres ¶ Educación superior ¶ Trayectoria de vida ¶ Subjetividad ¶ UAM

Abstract

This study examines the experiences of three generations of women who serve as research professors at the Universidad Autónoma Metropolitana, aiming to compare their academic and professional trajectories over time. A qualitative approach was adopted, and semi-structured in-depth interviews were conducted to capture the participants' subjectivity. These interviews took place between late 2020 and the first trimester of 2021. The 31 participants, representing three different generations, held permanent contracts as full-time research professors at UAM. Data processing was carried out using Atlas.Ti software, allowing for both descriptive and in-depth inductive analysis. Findings reveal that, across generations, their career paths have been

* Egresada del Doctorado en Psicología Social. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, (UAM-I) México (clausitauami@gmail.com).

Fecha de recepción: 25 de noviembre de 2024. Fecha de aceptación: 11 de diciembre de 2024.

shaped by historical and sociocultural contexts, leading to significant changes in opportunities and challenges. Additionally, violence emerged as a persistent issue in both academic and professional settings, manifesting in various forms.

Key words
Women ¶ Higher education ¶ Life path ¶ Subjectivity ¶ UAM

Introducción

El desarrollo de la educación en México cobró relevancia como un proyecto nacional en el siglo XX. Durante la Colonia y el Imperio en nuestro país, la educación estuvo enfocada en instruir a la población para que realizara trabajos artesanales y recibiera la catequesis (Castaneda, 1960). En 1867 el gobierno juarista estuvo inspirado en la ideología liberal francesa y la educación fue secularizada. La Ley Orgánica de Instrucción Pública a la Escuela Nacional Preparatoria fue tomada como referente para la enseñanza exclusivamente varonil, de corte positivista en donde la mayoría de sus cursos eran sobre matemáticas, ciencias e idiomas como el inglés, italiano y francés (Marsiske, 2006).

En 1869 la Ley Orgánica creó para la instrucción formal de las mujeres la Escuela Nacional de Maestras del Distrito Federal (ENMDF) (Alvarado, 2003; Huerta, 2017) para que se formaran eficazmente en sus labores de reproducción social, brindándoles conocimientos sobre temas de literatura, caligrafía y gramática, bases de álgebra, geometría, Historia, primeros auxilios, deberes de la madre en relación con la familia, el Estado y la sociedad, manualidades, horticultura, jardinería e idiomas como el inglés, italiano y francés, con la finalidad de que pudieran desempeñarse como profesoras y/o educar a sus hijos de manera moderna, liberal y positivista (Álvarez, 2017; Córdova, 2005). Debido al creciente interés de las mujeres por prepararse y desempeñarse en trabajos mejor remunerados, en 1871 el gobierno creó la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (EAOM) de modo que pudieran laborar como secretarias en industrias, empresas privadas o públicas y en comercios (Córdova, 2005).

Si bien se puede considerar a la labor normalista como el antecedente del trabajo académico, para las mujeres el ingreso a la educación superior fue distinto en comparación al de los varones. Con la posibilidad de obtener su propio salario y los conocimientos de Historia general en combinación con las ideas feministas procedentes de Europa, las mujeres se motivaron a abrir sus horizontes y proyectarse como profesionistas (Cano, 1997; Córdova, 2005; Castillo, 2011). En 1887 Matilde Montoya Lafragua, por ejemplo, fue la primera médica egresada de la ENP y de la

Escuela Nacional de Medicina, pero para lograrlo tuvo que pedir licencia oficial, para inscribirse como alumna, luego para recibirse como médica y después para ejercer su profesión, proceso que siguieron las demás jóvenes que se graduaron. Paralelamente, la ideología patriarcal predominante en la época estipulaba en la legislación que tanto varones como mujeres tenían que desempeñar las labores asignadas acorde a sus roles de género por lo que se descartaron de los programas de estudios las asignaturas de Historia y de matemáticas básicas por considerarlas innecesarias para el trabajo doméstico (Córdova, 2005; Huerta, 2017).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el incremento de las tensiones sociales, económicas y políticas que derivaron en la Revolución Mexicana generaron otra serie de conflictos que afectaron aún más a las mujeres. La modernidad tecnológica y el estilo de vida europeo al que aspiraba el sector conservador y económicamente poderoso, demandaba fuerza de trabajo incluso femenino, de modo que había que regular la participación de las mujeres en el ámbito laboral sin que ésta pusiera en riesgo la castidad, sumisión y obediencia características de los estereotipos femeninos ni la pérdida de los roles acordes a su género. Para muchas mexicanas eso fue un retroceso que se sumaba a la asimetría económica y política puesto que seguía siendo el género masculino el epítome de la humanidad según los preceptos religiosos, legales e ideológicos, por lo que el levantamiento armado fue vislumbrado como la posibilidad para cambiar las condiciones de inferioridad de las mujeres, ya fuera participando activamente en la contienda o de manera intelectual a través de las críticas en los medios impresos de comunicación (Cano, 1997; Córdova, 2005; Quinteros, 2011; Galeana, 2017).

Incluso aquellas mujeres que se abrieron paso como estudiantes universitarias, fueron consideradas como transgresoras, igual que las que lucharon en cualquiera de los bandos. Eran consideradas un riesgo a las buenas costumbres y catalogadas como histéricas o locas anormales para quienes no había cura ni redención. De modo que sus peticiones acerca de su derecho a la ciudadanía, a la posibilidad de participar en los comicios, a tomar decisiones sobre su estado civil, su sexualidad, su cuerpo y su capacidad paridora, no fueron reconocidos durante esa lucha revolucionaria (Montes de Oca, 2015; Córdova, 2017; Quinteros, 2011; Hernández, 2017). Durante los enfrentamientos cristeros, las mujeres fueron peones clave para el clero, la sociedad conservadora y el Estado (Cohen, 2003; Vivaldo, 2008).

Fue hasta el cardenismo, proyecto de gobierno impregnado de los ideales de la Revolución Mexicana, que se impulsó tanto la erradicación del analfabetismo como el desarrollo agrario y tecnológico. En ese tiempo se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN) donde hubo una importante participación femenina como las primeras estudiantes y académicas politécnicas. Las mujeres vieron mayores

probabilidades de conseguir su derecho al sufragio. Sin embargo, la propuesta gubernamental de la Escuela Socialista y la ciudadanía femenina fueron consideradas por la sociedad profundamente católica, conservadora, patriarcal y capitalista como una herejía (Contreras, 2004, Marsiske, 2006).

Se puede advertir que para las mujeres en México la profesión como académicas universitarias tardó más de medio siglo para consolidarse. La trayectoria hacia el trabajo universitario estuvo intersecada por movimientos sociales como las guerras y sus respectivas consecuencias, así como por las leyes que proporcionaban o no acceso a la mujer al espacio público y educativo con limitantes bastante contundentes como la dependencia al varón y a la imposición de los roles y estereotipos de género. Esta secuencia de acontecimientos fue encadenándose a través del tiempo con repercusiones a las generaciones de mujeres académicas y sus familias de distinta manera como se verá más adelante.

La relación macro y micro social en el curso de vida de las tres generaciones de mujeres académicas

La incorporación y desarrollo de las mexicanas en el ámbito académico ha sido un proceso histórico en el que los sucesos fueron encadenándose con repercusiones inmediatas y a largo plazo individual y socialmente. El Enfoque Curso de Vida propuesto por Elder (1998) nos indica que la vida de una persona y el complejo desarrollo de los cambios que hay en su trayectoria vital se derivan de los eventos del contexto social y de las situaciones personales que experimenta y lo mismo aplica para los grupos sociales y las cohortes o generaciones. Todos los sucesos personales y sociales tienen un precedente, así como dichos eventos modifican una biografía, también los cambios económicos, demográficos y sociales de una época y espacio históricos impactan las trayectorias personales, de los grupos y las generaciones de un tiempo y espacio particulares; no se puede generalizar el impacto de los sucesos pues varía dependiendo de la edad que tenga la persona cuando estos ocurran porque los recursos cognitivos, psicológicos, emocionales, económicos durante la adultez y la infancia pueden ser diferentes (Elder, 1998; Sepúlveda, 2010; Blanco y Pacheco, 2003; Blanco, 2011; Cenobio, *et al*., 2019).

Como las biografías particulares están interconectadas con otras trayectorias vitales, los efectos de los acontecimientos impactan tanto a la persona como a su familia, pares, pareja, descendencia, en mayor o menor medida. Elder (1998) recomienda tomar en cuenta que las personas toman decisiones y llevan a cabo

acciones, incluso dentro de una estructura de oportunidades limitadas debido a las circunstancias históricas y sociales (Elder, 1998; Blanco y Pacheco, 2003; Blanco, 2011). La trayectoria es una línea vital en donde ocurren cambios más o menos esperables e imprevistos y sucesos de tal magnitud que pueden provocar que las trayectorias den giros cuyos efectos sean a largo plazo (Blanco, 2011; Roberti, 2017).

Solo se pueden comprender entonces, los eventos y las fases en la vida como parte de una trayectoria vital en la que se encadenan los acontecimientos, experiencias vividas y significados con la familia y otros agregados sociales, ubicados en un tiempo y lugar determinados. En las trayectorias se entrelaza un complejo de dispositivos institucionales, familiares, educativos y laborales en los que se llevan a cabo sistemas de socialización primaria y secundaria por lo que también se despliegan las emociones y sentimientos como parte de la subjetividad. Cabe decir que como las trayectorias tienen un marco de referencia temporal también los sistemas de relaciones sociales y la socialización se llevan a cabo en un lugar y espacios locales, culturales y políticos específicos (García, 2009).

De tal manera que al estudiar las trayectorias vitales, también podemos darle sentido a la forma en que tanto los factores macro sociales objetivos como la sociedad, el tipo de economía, el tipo de gobierno y macro subjetivas como la cultura, las normas, los valores, el patriarcado y los factores micro sociales objetivos entre los que se pueden mencionar a las pautas de conducta, de acción e interacción y micro subjetivos como las diversas facetas de socialización dentro de los estereotipos de género y la orientación a ejecutar roles asociados a la condición de ser mujeres o varones (Ritzer, 1993). Al analizar ambas combinaciones de factores (Ferrarotti, 1988) en este trabajo, podemos dar cuenta de cómo la división social del mundo y del trabajo han sido las bases de la discriminación que experimentan las mujeres en relación con la educación superior pues si bien actualmente representan la mayoría de la matrícula estudiantil, siguen siendo minoría en los organigramas de la planta académica.

La lectura territorial de las trayectorias de estas académicas permite dar cuenta de que cuando tomaron decisiones con base en su libre albedrío, pusieron en juego sus creencias y estrategias a pesar de las limitaciones que encontraron (García, 2014) en un país como México, como cuando mujeres de otras épocas tuvieron que disfrazarse de hombres para poder asistir a la universidad y ejercer sus profesiones; presentar tres o cuatro veces el examen de admisión para poder ingresar a la universidad. Trabajar para pagarse sus estudios y otras ser desterradas por sus familias por desobedecer a la prohibición de no de estudiar o de casarse, por considerarse desacatos a la decencia de una época determinada.

El dinamismo entre la sociedad y las biografías individuales pueden dar origen a las generaciones, ya que para el Enfoque del Curso de Vida son tan relevantes las experiencias (Caballero, 2004) que tienen las personas en una posición y situaciones determinadas (García, 2009) como la relación de descendencia o ascendencia dentro de una sucesión biológica, cultural y parental (Sáez, 2009). Así pues, el concepto de *generación* se refiere a una cohorte unida cualitativamente mediante el mismo contexto (Caballero, 2004) que en esta ocasión es el universitario donde realiza similares tareas sustantivas. Se hace alusión a un grupo de mujeres que se ha ido construyendo con los recursos y significados que social y culturalmente están disponibles en un mismo tiempo por lo que dicha generación se diferencia de otra que construye a su vez, innovada identidad y acciones distintas (Leccardi y Feixa, 2011), como la generación analógica o la generación del internet.

Generaciones marcadas por acontecimientos sociales contundentes que rompieron la continuidad histórica a tal grado de señalar un "antes y un después de", signando también a las nuevas generaciones como las guerras o la reciente pandemia de coronavirus producida por el virus SARS-CoV-2. Otras generaciones terminaron e iniciaron a partir de procesos lentos como la lucha feminista que va vaciando de sentido (Leccardi y Feixa, 2011) al sistema patriarcal que diferencia, oprime y limita a las mujeres económica, política y culturalmente.

Estas tres generaciones participantes que comparten el mismo tiempo y espacios históricos (Blanco y Pacheco, 2003; Blanco, 2011) son a la vez contemporáneas dado que se encajan tanto en las vidas anteriores como en las posteriores, sin importar que tengan diversas formas de ver al mundo (Ortega y Gasset, 1994) y a sí mismas. Comparten al final intereses similares como la docencia y la investigación y aunque se pueden involucrar en los acontecimientos desde perspectivas opuestas, de cualquier forma, sus vidas se interpelan.

Sobre el contexto universitario actual

A través del tiempo se pueden identificar cambios sociales importantes y otras continuidades como en las trayectorias de las mujeres que se dedican a la academia, pues de acuerdo con la literatura, desde su faceta estudiantil, tanto el sexismo como la pobreza son factores que le dificultan a las estudiantes recibir el apoyo familiar para continuar con su preparación (Carli, 2016; Domínguez y Ospina, 2014) pues se sigue prefiriendo que sean los varones quienes continúen estudiando. Todavía hay universitarias que se enfrentan a denostaciones sexistas por parte de algunos compañeros y profesores varones, quienes demeritan sus

capacidades intelectuales lo que afecta en su rendimiento académico y en la dificultad para participar en clase (Díaz, 2016; Dorado, 2017; De Garay y Del Valle, 2012; Martínez, 2008; Lozano, Iglesias y Martínez, 2014; Goldsmith, 1986; Varela y Santolaya, 2019), incluso han recibido agresiones sexuales (Castro y Vázquez, 2008).

Se sigue reportando que durante los primeros años de desempeño profesional las académicas carecieron de apoyo, mentoría y orientación por parte de colegas hombres y mujeres (Suárez y Muñoz, 2016) sobre aprender la resolución de conflictos al interior de las aulas, adquirir habilidades para impartir las clases, la elaboración de programas (Granados y Tapia, 2017) y sobre los mecanismos que hay que seguir durante la trayectoria académica para participar en las promociones (Sánchez-Claros, 2014). Hay académicas que mencionan ser excluidas de grupos de profesores en su mayoría compuestos por varones, quienes se reúnen fuera del espacio universitario para crear redes de socialización (Fernández, 2002; González, 2002; García, 2005; Rodríguez, González y Albert, 2013) en los que se desatan rumores, se concretan proyectos y se estrechan colaboraciones entre integrantes de la misma universidad u otras, lo que favorece el desarrollo científico (Alonso, 2002; Hobert, 2012; Rodríguez, González y Albert, 2013; Berríos, 2015).

Respecto a la división sexual del trabajo y del espacio, como siguen siendo las académicas las que realizan el trabajo doméstico y las tareas de cuidado, lo que le resta tiempo al trabajo académico, suelen ser consideradas por sus colegas como poco comprometidas con su desempeño universitario (Lozano, Iglesias y Martínez, 2014). A las universidades se les considera como espacios en donde se construye el conocimiento científico con una orientación androcéntrica porque considera al hombre como referencia de lo humano (García, 2005; Rodríguez, González y Albert, 2013; Martínez, 2012, 2015); un lugar sexista y patriarcal donde se replican diversas discriminaciones contra las mujeres (Facio y Fries, 2005; García, 2005; 2005; Martínez, 2012; Martínez y Bivort, 2014), que siguen siendo los varones quienes desempeñan cargos de alto rango (Flores y Espejel, 2015; De Filippo, Sanz y Gómez, 2009; Rodríguez, González y Albert, 2013) y a las académicas les asignan actividades de menor reconocimiento social ante las becas, como las asesorías y les adjudican más horas de docencia, que demandan mayor tiempo de dedicación (Martínez, 2015; De Garay y Del Valle, 2012).

Este trabajo es importante para la Psicología Social porque a través de las trayectorias de tres generaciones de mujeres se puede observar la dinámica de la vida social y las diferentes situaciones institucionales, sociales, culturales, etc., que afectan a las mujeres y la forma en que ellas como actoras de su propia vida pese al limitado campo de acción en el que se encuentran toman decisiones reflexionadas

y actuadas. En el entendido de que las condiciones de desigualdad y discriminación que experimentan son una problemática social que requiere encontrar las medidas pertinentes para erradicarlas (Harding, 2002).

Es necesario para la UAM reconocer la trayectoria laboral de estas participantes porque a través de su inserción y desarrollo profesional como profesoras investigadoras, han respondido a las diversas vicisitudes de la influencia social con sus recursos físicos, psicológicos, emocionales y cognitivos. Lo que demuestra que los prejuicios propios de la ideología patriarcal que menoscaban a las mujeres dentro de las universidades y que alcanzan al conocimiento institucionalizado no son una realidad irrefutable, sino que se pueden modificar y el primer paso para ello es exponerlos de manera crítica. De tal manera, en este trabajo nos propusimos contrastar las experiencias en las continuidades y transiciones vivenciales de tres generaciones de académicas de tiempo completo de la UAM, bajo el supuesto de que sus vidas están moldeadas por los cambios sociohistóricos e institucionales y cómo frente a estas mismas influencias contextuales los hitos que enfrentan cada una de ellas durante su trayectoria académica afectan sus biografías.

Método

La vida diaria es el escenario donde se llevan a cabo procesos psicológicos y simbólicos que no pueden medirse y tampoco predecirse mediante métodos estandarizados. Por lo tanto, para responder a la pregunta ¿Cuáles son las experiencias y significados asociados a las trayectorias académicas de tres generaciones de mujeres adscritas como profesoras de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana?, fue necesario utilizar un método cualitativo para conocerlas en el contexto de su pasado, las condiciones en las que se encontraban (Taylor y Bogdan, 1992) y las problemáticas vigentes (Harding, 2002). Explorar a profundidad sus percepciones y los significados que le otorgaron a los cambios sociales, las limitaciones de género y los beneficios derivados de las luchas femeninas. Al comprender las narrativas individuales de cada grupo generacional, se pudo identificar que sus vivencias se enmarcaron en procesos sociales y políticos más amplios.

Para tener un mayor acercamiento a las experiencias de las participantes, la recolección de la información fue mediante entrevistas semiestructuradas con preguntas lo suficientemente abiertas (Blanco, 2011) con las que se recuperaron los procesos internos de adaptación, transformación y resistencia de cada grupo generacional a lo largo del tiempo, para ingresar a laborar a la UAM, alcanzar la definitividad y la forma en que las tres generaciones se proyectan al futuro

(Berger y Luckman, 1967; Gergen, 1996). Las entrevistas se llevaron a cabo a finales del 2020 y el primer trimestre del 2021, durante el confinamiento por la pandemia por el virus del SARS-CoV-2, situación que pudo facilitar la participación en dicho contexto.

Para procesar los datos y realizar un análisis descriptivo primero y, posteriormente, un análisis inductivo se utilizó el programa Atlas.ti que permitió organizar, reagrupar y gestionar la información y, con ello, se alcanzó el objetivo de analizar el contenido del cual se extrajo información que después se interpretó varias veces (Ruíz, 1999; cit., en Sabariego, Vilá y Sandín, 2014, p. 120). De esta manera se pudieron identificar los temas o dimensiones más relevantes que orientaron el análisis hacia una codificación más teórica, centrada en lo que se pretendió saber (Sabariego, Vilá y Sandín, 2014).

El caso de la UAM

En esta investigación interesó conocer lo que tenían que decir las académicas que laboran en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). De acuerdo con la Ley Orgánica de la UAM, la Universidad es una organización descentralizada conformada por Unidades universitarias integradas por divisiones y departamentos académicos. Cada unidad es responsable de cumplimentar las tareas sustantivas de la institución y tiene la suficiente autonomía para administrarse, organizarse y resolver sus problemáticas. La Rectoría General es la piedra angular y gestora de las políticas y recursos necesarios (Martiñón, 2020).

Esta institución es la primera universidad que tiene un mayor número de profesores-investigadores de tiempo completo con Doctorado y es la segunda en tener un mayor número de investigadores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). A partir de las crisis de 1980 en México, la UAM diseñó e implementó programas de planeación universitaria, además, a raíz de los sismos de 1985, se hizo necesaria la colaboración de la universidad con el Estado, la industria y la sociedad para crear programas de servicio social, asesoría técnica y tecnológica y proyectos académico-científicos dirigidos al desarrollo inteligente del sistema de educación superior (UAM, 2020). La UAM cuenta con 3,088 académicos de los cuales 2,776 son de tiempo completo. Del total del personal académico 1931 son varones y 1157 son mujeres. El grupo etario predominante se encuentra entre el rango de los 60-65 años con una antigüedad que va de 36 a 40 años. Las Unidades que tienen mayor porcentaje de profesorado son las Unidades Azcapotzalco (1,016), Xochimilco (941) e Iztapalapa (892).

Población y estrategia de muestreo

La Universidad Autónoma Metropolitana organiza las áreas de conocimiento por Divisiones, las cuales pueden variar dependiendo de la Unidad de que se trate. La División de Ciencias Sociales y Humanidades es la que resultó de interés para esta investigación dado que es la única que se imparte en las Unidades más antiguas de la UAM: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. De modo que uno de los requisitos que debían cubrir las participantes era pertenecer a una de estas tres Unidades e impartir clases en la mencionada División; contar con el nombramiento de profesoras investigadoras de tiempo completo con la finalidad de que pudieran compartir tanto sus inicios en la universidad como la experiencia de haber obtenido su definitividad contractual. La decisión de conformar tres generaciones se basó en que solo había dos estudios previos en donde también incluyeron a tres generaciones de académicas. Los rangos de edad se establecieron con la intención de encontrar diferencias contundentes entre una generación y otra; la primera generación incluyo a mujeres de 60 años en adelante, la segunda a académicas entre los 46 y 59 años y la tercera a menores a los 45 años de edad. Los nombres de las participantes son ficticios para salvaguardar su identidad.

Descripción de las tres generaciones, su contexto social, el significado de la educación en la familia

En este trabajo, cada una de las tres generaciones se constituye por mujeres que nacieron dentro de un intervalo de tiempo particular (Caballero, 2024; Sáez, 2009) no establecido desde una lógica demográfica, sino que es propio del conjunto de las participantes de esta investigación a las que se entrevistó entre finales del 2020 y principios del 2021. En ese entonces, la primera generación se conformó de 15 mujeres nacidas entre 1945 y 1961, teniendo la mayor 75 años y la menor 61 años, es decir, que en esa generación hubo un intervalo de 14 años. La segunda generación fue integrada por ocho profesoras nacidas entre 1964 y 1974, la mayor tenía 57 años y la menor 47, con un intervalo de 10 años. La tercera generación tuvo ocho participantes nacidas entre 1976 y 1989, la mayor tenía en ese entonces 45 años y la menor 32, cuyo intervalo fue de 13 años.

A partir del principio de tiempo y lugar del enfoque Curso de Vida, se describen algunos eventos sociohistóricos más representativos que moldearon a cada una de las generaciones (Blanco, 2011) con la finalidad de dimensionar las condiciones

socioculturales que enmarcaron su trayecto formativo escolar y la inserción y desarrollo como profesoras investigadoras de la UAM.

La primera generación: la generación del "milagro mexicano" (1940-1970)

Para las integrantes de la primera generación su infancia tuvo como marco una fuerte etapa de influencia política, económica y social que transitó hacia la urbanización y al desarrollo tecnológico. Incrementaron las migraciones a las ciudades y los campesinos dejaron de usar ropa de manta y de portar armas para engrosar las filas obreras (Bernecker, 1995; Lazarín, 1996), quienes migraron a EUA contribuyeron a la entrada de capitales extranjeros y a un tipo de vida diferente al que se vivía en México, a través del cine, la música y los propios migrantes (José Agustín, 1990). Aunque la mujer mexicana podía ser considerada como ciudadana (1953), el fuerte tradicionalismo machista, sexista, clasista y racista, promovido y respaldado desde las cúpulas del poder, las instituciones religiosas, educativas y los medios de comunicación masiva, seguían reproduciendo al interior de las familias una imagen femenina de subordinación (José Agustín, 1990).

Así, para las familias de estas académicas de la generación del milagro mexicano, la educación fue una vía para la movilidad social, sin importar la clase social a la que pertenecían. Si bien la educación que se impartía era de alta exigencia, se empleaban técnicas punitivas para imponer la disciplina que era tan importante como el aprendizaje. Los cursos eran excluyentes, ya que había salones para mujeres y otros para varones, además de que la mayoría de las participantes asistieron a escuelas religiosas dado que la formación en la fe también era esencial. Fue hasta que estas participantes ingresaron a los estudios de preparatoria cuando pudieron sentirse más libres y elegir por sí mismas las asignaturas. Algunas tuvieron por primera vez contacto con los varones y experimentaron sus primeras relaciones amorosas. Cuando les tocó el turno de elegir la licenciatura, en general contaron con el apoyo de sus padres, pero también hubo casos en que éstos ejercieron presión para que estudiaran carreras que produjeran mayores ingresos económicos.

> Cuando le dije a mi papá que yo quería estudiar psicología, me dijo, "¿qué, te quieres morir de hambre? O ¿qué?" Me inscribí en economía y me dijo "bueno, no está tan mal" (Ernestina 63 años).

> Estaba en la licenciatura, me casé para escaparme de las restricciones y nunca, o sea, mi primer matrimonio creo que tanto para él como para mí fue una cuestión…de separarnos del contexto familiar. Hubiera sido mejor no casarme, pero no había manera (Lorena, 67 años).

Las integrantes de esta generación si bien contaron con el apoyo familiar para cursar estudios superiores, se enfrentaron a barreras sociales e institucionales significativas como las expectativas en torno al género profundamente arraigadas. Incluso ellas mismas vivieron el conflicto entre los roles tradicionales de género (madre, esposa, cuidadora) y su deseo de tener una licenciatura. Lo que llegó a generar sentimientos de culpa, ansiedad y soledad, ya que la sociedad veía a las mujeres universitarias como algo fuera de lo común. Era aún más escasa la presencia femenina en campos dominados por varones, sin embargo, frecuentemente las hacían sentir que no pertenecían a dichos espacios académicos, por lo que además del escaso apoyo social, la subestimación a sus capacidades les llegó a generar inseguridades. Para estas mujeres, el hecho de desafiar esas normas y entrar a la universidad fomentó en ellas una fuerte resiliencia y la capacidad para sobrellevar obstáculos y resistir la discriminación, lo que las hizo más fuertes a medida que avanzaban en sus estudios.

La segunda generación: la crisis generalizada (1964-1974)

Las ocho académicas que conforman esta generación nacieron en una época en la que permanecían reminiscencias del conservadurismo religioso y cultural. Un tiempo de convulsiones a nivel mundial (Lazarín, 1996), enmarcado por la Guerra Fría (Romano, 2012; Agüero, 2016) y el aparente desarrollo estabilizador que sumió al país en mayores deudas y pobreza. El autoritarismo gubernamental (Victoriano, 2010; Agüero, 2016) y la masacre estudiantil del 68 condensan arbitrariedades como la intolerancia ideológica, la infiltración policíaca y la violencia contra los derechos humanos. En 1969 la edad para obtener la ciudadanía se redujo a los 18 años para hombres y mujeres (José Agustín, 1990) lo que permitió enjuiciar a la juventud como adultos dado que, con la permanente represión estudiantil y social, varios jóvenes que se unieron a las guerrillas fueron encarcelados, torturados o desaparecidos (José Agustín, 1992) debido a sus protestas contra la pobreza, la brutalidad del acallamiento y en favor de la liberación de presos políticos (Hirales, 1982).

El gobierno intentó congraciarse con la sociedad y lanzó un proyecto educativo controversial en un país con alta densidad poblacional que redujo las oportunidades para trabajar y estudiar a nivel universitario (José Agustín, 1990). Impulsó la educación técnica desde nivel secundaria y con la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) buscó formar mano de obra técnica que no aspirara a ingresar a la universidad. También creó colegios a nivel bachillerato e instituciones como la UAM que en ese entonces no era asequible como hoy en día, pues las cuotas de inscripción y colegiatura eran caras para una población empobrecida (Guevara, 2002; UAM, 2020).

En dicho contexto, para las familias de las académicas esta segunda generación, la preparación formal también fue indispensable para aspirar a la movilidad social. El tipo de educación que se impartía era en su gran mayoría laica, gratuita y básica hasta los estudios de secundaria. Mujeres y varones ya convivían como estudiantes en un mismo salón, aunque todavía se remarcaban los roles y estereotipos de género y se seguían empleando técnicas punitivas de disciplina. Para estas mujeres la etapa de la preparatoria fue la más importante porque políticamente tuvieron mayor apertura para expresar sus opiniones. También les resultó más fácil elegir su licenciatura, aunque en algunos casos hubo presión familiar para escoger una profesión que les generara recursos económicos.

> Bueno, ese sí ya fue como un momento complicado…Yo quería estudiar puericultura. Cuando le dije a mi hermano mayor ¡pegó el grito en el cielo!… Él fue muy cuidadoso en que optara por (la UAM) Xochimilco. Él siempre tuvo esta idea de que el estudio es lo primero, pero además tiene que abonar a la movilidad y al cambio de condición social (Gloria, 51 años).
>
> A los 22 años, estaba por terminar la carrera y también por casarme. Lo conocí cuando yo estaba en la licenciatura. En ese tiempo empecé a trabajar como ayudante de investigación en la universidad, ya tenía un ingreso seguro. Nos conocimos, enamoramos y decidimos casarnos a mis 23. Me acuerdo que ya casada, fui a defender mi examen de licenciatura y luego nació mi hijo (Daniela, 54 años).

Esta generación pudo experimentar mayores aperturas a espacios con equidad de género, aunque las normas tradicionales aún estaban presentes. Las políticas de igualdad empezaron a implementarse de manera más formal en las universidades, pero en el espacio familiar los cambios llevaron más tiempo. De modo que muchas de estas mujeres llegaron a sentirse atrapadas entre las expectativas tradicionales de género como la de la reproducción social y la necesidad de tener éxito académico.

En términos académicos, las mujeres de esta generación comenzaron a ver más modelos a seguir, pero también tuvieron que lidiar con la competencia académica en un entorno que, aunque más inclusivo, aún estaba estructurado por las dinámicas de poder masculino. A pesar de la mayor apertura a las mujeres, muchas de estas estudiantes experimentaron discriminación implícita, tanto en la interacción con profesores como en la relación con compañeros masculinos. Esto pudo haber creado una sensación de invisibilidad y subestimación en su capacidad, sin embargo, eso no afectó su motivación ni generó sentimientos de inseguridad respecto a su capacidad para competir con sus colegas varones en un espacio de desigualdad.

La tercera generación: el neoliberalismo (1976-1989)

La tercera generación de académicas que se conforma también de ocho participantes nació en el último periodo de la crisis generalizada que transitaba hacia una globalización, en donde los cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos se han generado a nivel mundial (Córdova, 2005), permeando en todos los ámbitos de la vida pública. A partir de una mirada neoliberal se han llevado a cabo tratados entre naciones y entre particulares y naciones lo que ha provocado mayores desigualdades sociales y brechas económicas al interior y entre las naciones (Gómez, 2000; Díaz, 2004). En México las medidas económicas liberales implementadas han provocado devaluaciones de entre los 70 a 150 pesos por dólar, incremento en los precios, despidos masivos, caídas salariales y reducción en la cobertura en la atención social (José Agustín, 2007; Torres y Rojas, 2015; Acerca de la UNAM, 2021).

En 1990 al desmantelamiento de ejidos, se sumó el incremento del crimen organizado y el inicio formal del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), entre México, Canadá y EUA; en Chiapas se levantó el Ejército Zapatista para la Liberación Nacional (EZLN), conformado por indígenas chiapanecos cuya lucha se basa en las demandas de justicia y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas de México y de los pobres (José Agustín, 2007). A modo de compensación, en 1984, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para evitar que los investigadores buscaran otros espacios laborales ("fuga de cerebros"). Pertenecer a dicho Sistema mediante evaluaciones con estándares internacionales puede llegar a representar hasta el 60% del salario de los y las Investigadoras y brindar a las instituciones universitarias que albergan a dichos investigadores-as estatus, programas de posgrado y mayor presupuesto (López, 2007).

Un ejemplo de la influencia económica neoliberal por parte de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Internacional sobre

el ámbito educativo en nuestro país fueron los intentos por incrementar las cuotas de inscripción en la UNAM y eliminar el pase automático que representa una alta probabilidad de truncar los deseos de estudiantes de escasos recursos económicos para continuar estudiando. Si bien las huelgas y protestas estudiantiles pudieron detener dichos proyectos con el apoyo de la sociedad civil y de varios sindicatos, los intentos de privatizar a la universidad son un asunto latente (Acuña, 1987; Castañeda, 1987; Guevara, 2002; José Agustín, 2007; Arauz, 2009).

Bajo este contexto social, si bien la educación cobró el estatus de ser laica, gratuita y obligatoria hasta el nivel medio superior, para las familias de esta generación de académicas llegó a considerarse como una herencia, un privilegio y una inversión. Esto último puede explicarse porque fue frecuente que ambos padres trabajaran de manera formal para cubrir con el gasto familiar y, en algunos casos, inscribieron a sus hijas en escuelas privadas donde se les impartía el inglés como lengua adicional al español, lo cual fue considerado como una ventaja a largo plazo. Por otro lado, en esta generación se reportaron distintos tipos de violencia entre ellos de violencia sexual en los niveles básicos, situaciones que fueron resueltas con el apoyo familiar. Respecto a las etapas educativas, la preparatoria resultó la de los cambios contundentes de forma positiva y respecto a la elección de la licenciatura, en general fue más libre pero la estancia en las aulas también llegó a ser violenta.

> Sí me decían "pues eres callada", "yo pensaba que tú ibas a reprobar porque vete a saber qué haces en el salón mientras yo estoy hablando". Fueron dos, uno de metodología y uno en filosofía de la ciencia; sí había una cuestión de género ¿no? Una suerte de prejuicio que iba más allá de mi propia timidez ¿no? o sea que sí tenía que ver con una cuestión de género porque llegaban a hacer uno que otro comentario sobre cómo eran las mujeres o lo que sea ¿no? (Ana, 37 años).
>
> Siempre ese profesor pues todo enojado conmigo porque yo me burlaba de eso, ¿no?... luego empezó a acercarse…ya de mala manera ¿no? Entonces yo… lo denuncié y bueno. (…) hablé con el director de la facultad…era lo mismo… también, un coqueto, ¿o sea? (…) me di cuenta que tenía uno que cuidarse y yo estuve a punto de dejar la carrera por eso. Yo me acuerdo que llegaba a mi casa y me ponía a llorar y bueno, afortunadamente tenía yo la fortaleza del activismo si no, yo creo que me hubiera doblado el profesor ¿no? (Irma, 43 años).

Se supondría que, para las profesoras de la tercera generación, el acceso a la educación superior es ahora una parte más común de la experiencia de las mujeres, debido a las políticas de una educación generalizada y a que la inclusión está cada

vez más desarrollada, aunque aún persisten ciertos retos estructurales. Si bien las estudiantes de esta generación enfrentan menos barreras explícitas de género, las exigencias académicas actuales son mucho más altas. Además, la competencia constante con colegas masculinos pudo generar presión por destacar, demostrar su valía mediante la superación, dado que el contexto social es altamente discriminante lo que en ocasiones generó altos niveles de ansiedad y de estrés, sentimientos de frustración y descontento por las diversas formas en que fueron invisibilizadas por sus pares y profesores.

Por otro lado, esta generación estuvo más consciente de las cuestiones de género, por lo que tuvieron mayores recursos para cuestionar las normas y los estereotipos impuestos por la sociedad y las instituciones. Este aumento de la conciencia también pudo generar un conflicto interno en cuanto a cómo ser tomadas en serio dentro de espacios académicos tradicionalmente masculinos. Se pudo identificar una mayor conciliación de su vida privada y estudiantil, lo que les otorga una mayor confianza para alcanzar sus objetivos, aunque siguen siendo juzgadas por no priorizar los roles y estereotipos sociales en sus vidas.

Si bien todas las académicas obtuvieron el grado de maestras, y la gran mayoría obtuvo el grado de doctora, en algunos casos tardaron hasta 20 años para concluir los estudios porque se casaron, fueron madres o se dedicaron a cuidar a su descendencia y a otras personas; ocuparon cargos de representación, confianza o coordinaciones en la universidad, lo que les restaba tiempo incluso para cubrir las actividades del espacio privado y las que se requieren en la docencia y la investigación.

La creación de la UAM y la incorporación de las participantes como académicas

La Universidad Autónoma Metropolitana se creó teniendo como antecedentes los acontecimientos de 1968 y 1971 en donde fueron abatidos centenares de estudiantes. Después de dichos sucesos el Estado intentó reconciliarse con la sociedad impulsando un programa educativo que incluyó la creación de instituciones como la UAM que resolvería en gran medida el problema de la matrícula estudiantil además de poner en práctica nuevas formas de organización académica y administrativa. En enero de 1974 se nombró al Ing. Pedro Ramírez Vázquez como primer rector y para marzo de ese mismo año la UAM ya contaba con el edificio sede de la Rectoría General. El 15 de julio de ese mismo año se lanzó la convocatoria de inscripción en los diarios de mayor circulación nacional, el 30 de septiembre se abrieron oficial-

mente los cursos en la Unidad Iztapalapa y el 11 de noviembre en las Unidades de Azcapotzalco y Xochimilco (Martiñón, 2020).

Siendo un derecho universal el acceso a la educación, éste representa una vía para alcanzar oportunidades que mejoren las condiciones sociales. Para las mujeres en particular, tanto el acceso a la educación superior como la inserción al espacio laboral son sucesos coyunturales que les han posibilitado ser autosuficientes y desarrollarse profesionalmente. Con la mayoría de edad suelen ocurrir otras transiciones como la toma de decisiones, la salida de casa para contraer matrimonio, la maternidad, la conclusión de los estudios y la inserción laboral, pero no es una normativa como tampoco lo es la edad para cambiar de estatus.

Los inicios de la vida laboral de las integrantes de la generación del milagro mexicano fueron entre los 17 y los 25 años. La mayoría de ellas combinaba los estudios con labores en empresas privadas e impartían asignaturas en su alma mater. Los motivos que tuvieron para trabajar fueron principalmente económicos por el deseo de pagarse sus estudios, vivir fuera de casa o contribuir con el sostenimiento de su matrimonio e hijos. Las experiencias laborales en espacios públicos o privados fueron en general injustas, decepcionantes y discriminatorias. Su inserción a la UAM como docentes fue de alguna manera más fácil porque la universidad era de reciente creación y estaban en proceso los lineamientos de contratación, de modo que comenzaron a impartir clases en la UAM por avisos personales por parte de sus profesores quienes vieron su potencial para la docencia a partir de su destacado desarrollo estudiantil. Otra vía fue porque cursaron su licenciatura en la UAM o por los avisos en los periódicos.

> Yo empecé como ayudante y trabajaba en un despacho, pero luego me embarazo y se me hizo más cómodo lo que estaba haciendo en la UAM. En la UAM de aquellos tiempos los bomberazos no eran tan difíciles, ahora ya es más complicado que un fulanito cualquiera va a dar el curso tal, afortunadamente ya hay más control. En aquella ocasión (…) los profesores a los que yo ayudaba, habían ido a pedirle al jefe del departamento que me diera el grupo a mí. Al jefe se le hizo muy fácil decirme "pues si tú estás, ve y dale clases ¿no?, empecé a dar clases y ya después me dejaron otro grupo. Yo seguía siendo ayudante, no era ni asistente ni nada, no tenía por qué dar cursos, pero pues se les hizo ya fácil y le seguí (Fernanda, 62 años).

Pese a que las académicas de la primera generación crecieron en un contexto donde las normas de género eran más restrictivas y el ámbito universitario predominantemente masculino, ellas pudieron desarrollar estrategias de adaptación de alta exigencia para demostrar su valía, venciendo al mismo tiempo sus inseguridades.

La experiencia del inicio laboral de las integrantes de la generación de la crisis generalizada ocurrió casi al concluir sus estudios universitarios cuando tenían entre 20 a 24 años de edad. La mayoría de ellas laboraron como docentes en su universidad de egreso o en secretarías públicas donde ejercieron su respectiva profesión. Las experiencias que vivieron en dichos ámbitos fueron de exceso de trabajo, de alta exigencia en su desempeño y de poco o nulo reconocimiento por parte de sus colegas.

> Estuve trabajando en programación, donde los horarios eran de todo el día y cuando eran periodos de presupuesto, a veces trabajábamos hasta las dos de la mañana. Ahí sí no tenía tiempo porque me la pasaba trabajando (Grecia, 57 años).
>
> Apliqué a varios lugares, a la UACM, en la UNAM y también metí papeles en la IBERO; o sea, el segundo año del post doc lo usé para aplicar a plazas (Verónica, 47 años).

A diferencia de la primera generación, las integrantes de ésta en su mayoría eran solteras cuando ingresaron a laborar en la UAM, lo que señala un desmarcaje importante respecto a los roles y estereotipos atribuidos a la mujer. Otra peculiaridad es que en el 2003 se ajustaron los perfiles de las categorías del personal académico de carrera para su ingreso y promoción, de modo que para aspirar a ser contratadas como docentes debían contar mínimo con título de licenciatura, maestría o doctorado, dependiendo del puesto al que desearan concursar más el puntaje requerido. Solo para el puesto de ayudantes bastaba contar con la mitad de los créditos universitarios y tener promedio de MB (TIPPA, 2021). De modo que, a través del tiempo, los requisitos de contratación fueron requiriendo mayor preparación académica.

La primera incursión laboral de las integrantes de la generación del neoliberalismo ocurrió entre los 21 y los 36 años de edad en el ámbito educativo público y privado. Al igual que la generación anterior, la mayoría de estas participantes permanecía soltera y sin descendencia, lo que refleja que, para estas mujeres, el trabajo cobró mayor importancia por encima de la maternidad y el matrimonio. Para las mujeres de esta generación el motivo de comenzar a trabajar fue ser autosuficientes económicamente hablando y aligerar las dificultades económicas de sus familias de origen. En cuanto a su incorporación a la UAM como profesoras, en la mayoría de los casos fue como ayudantes, estudiantes de posdoctorado o como profesoras de asignatura.

> Yo tenía que ayudar en mi familia, mi mamá había empezado a estar mal, mi papá con lo derrochero estaba cada vez menos bien ¿no? Yo sentía mucha presión económicamente en ese sentido. Además de que sentía que ya la edad me obligaba a tener otras responsabilidades (Mariana, 44 años).

Este grupo de profesoras creció en un entorno con mayor acceso a derechos y visibilidad de modelos de mujeres como sus propias madres que vieron al empleo como una forma de ser autosuficientes, lo que les ha permitido desarrollar una identidad profesional más equilibrada y consciente de sus aspiraciones.

La obtención de la definitividad para las tres generaciones: un hito en las biografías

La trayectoria laboral como académicas de la primera generación tuvo una influencia macro y meso social (Ritzer, 1993) puesto que ingresaron a la UAM cuando las tareas sustantivas, la definición de niveles y procesos de contratación y permanencia del personal académico estaban en proceso de construcción. En el contexto social permanecían los remanentes de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971. La ideología patriarcal se manifestaba en los recintos universitarios mediante acciones sexistas y androcéntricas por parte de sus colegas y de las autoridades universitarias, sobre todo durante los procesos para alcanzar la definitividad, pues los varones seguían siendo favorecidos durante los mismos.

> Yo todos los lunes consultaba la gaceta de plazas, hasta que salió; no había de otra manera. Fíjate, Claudia, es un concurso público y abierto; pero cuando salió publicado ya traía un retrato. Me di cuenta porque en cuanto me inscribí, me visitaron algunos compañeros, y me dijeron "¿por qué te has inscrito?". Pero entonces yo me súper preparé y ¿qué crees…? Nadie me felicitó después en la universidad…yo para ellos no era más que una maestra de tiempo parcial que da una clasecita (Danny, 65 años).

De tal manera que, para todas las mujeres de esta generación del milagro mexicano, conseguir la definitividad como profesoras-investigadoras de la UAM, ha sido una de las más grandes satisfacciones de su vida, porque concretó el esfuerzo formativo y laboral. Para ellas ser parte de la UAM les hace sentir seguridad y estabilidad económica y que cuentan con los requerimientos para desarrollarse profesionalmente en los temas sociales que les apasionan. Como mujeres trascender la maternidad y el rol de cuidadoras fue considerado un logro, aunque en ocasiones generó un conflicto interno entre sus aspiraciones académicas y las expectativas sociales.

Cuando las mujeres de la generación de la crisis generalizada concursaron por una plaza indeterminada de tiempo completo, tuvieron que haber cubierto

el requisito de contar con estudios de doctorado. De modo que, para ellas, pertenecer a la UAM de forma definitiva fue un logro coyuntural que involucraba varios esfuerzos y recompensas por los mismos, de modo que dicho contrato les brindaba satisfacción por pertenecer a una institución prestigiosa, una meta anhelada y una seguridad a futuro.

> Fue un cambio muy estable, porque la UAM a diferencia de la UACM es una institución mucho más consolidada, así que yo estaba "jodida, pero contenta", porque en la UACM me pagaban más, la verdad, pero entrar a la UAM, no tiene comparación. Es mucho el trabajo, pero tener la certeza de estar en una universidad consolidada, lo vale (Lilith, 54 años).

Alcanzar la definitividad, no siempre fue una travesía fácil en ninguna de las tres generaciones. En la tercera generación en su mayoría fue un camino escabroso. En algunos casos las plazas tardaron en liberarse muchos años, en otros las académicas recibieron obstrucciones por parte de sus colegas varones, prohibición y repudio para quienes ganaron el concurso de oposición, porque dichos nombramientos, afectaron los intereses de grupos a los que las entrevistadas llamaron mafias, cuya influencia pudo pasar por alto los estatutos establecidos en la legislación universitaria. En las ocasiones en que estas mujeres fueron apoyadas, se sintieron reconocidas y parte del equipo de trabajo, pero cuando sus colegas se mostraron hostiles, ellas se vivieron rechazadas, con una fuerte necesidad de trabajar para legitimarse profesionalmente. En el caso de las integrantes de la generación del neoliberalismo, concursar y obtener una plaza les significó un cambio de vida. Representó la seguridad de poder hacer planes a futuro y dejar de preocuparse por problemas económicos y también la posibilidad de desempeñarse profesionalmente en un ámbito relevante.

> Obtener la plaza definitiva fue algo que me súper cambió la vida. Poco a poco se van asentando las cosas, una empieza a tomar más distancia, porque sí estaba yo súper loca. Ya está normalizado un poco el rol de profesora ¿no? o sea ya como que me siento cada vez más cómoda, más segura ¿no? Me encanta dar clases, la relación con las alumnas y alumnos es muy gratificante (Ana, 37 años).

En este punto se puede decir que las experiencias de consolidar los esfuerzos para conseguir un nombramiento definitivo de tiempo completo como profesoras investigadoras de la UAM, representó para las académicas de las tres generaciones un radical y positivo cambio de vida. Fue una situación coyuntural que les proveyó de satisfacción y compromiso con la institución para cambiar las descalificaciones que siguen viviendo las mujeres durante estos procesos donde los esfuerzos realizados

para obtener grados académicos, la productividad en torno a las publicaciones, cursos y trabajo docente, son puestos en duda por parte de sus pares cuando son ellas y no ellos quienes ganan una plaza definitiva.

Las tres generaciones de académicas: su vínculo a largo plazo con la UAM

Después de haber obtenido su nombramiento como profesoras investigadoras, las participantes de las tres generaciones han reforzado el compromiso que tienen con la UAM tanto en sus funciones sustantivas como con los principios universitarios para involucrarse en la solución de las problemáticas sociales de su entorno y de la sociedad en general como el incremento en los casos de violencia contra las mujeres.

Para las integrantes de la generación del milagro mexicano mirar su vínculo a largo plazo con la UAM, las hizo tomar en cuenta el tema de la jubilación. Al recordar que son sus actividades sustantivas las que conforman su identidad como profesoras investigadoras esperan que la universidad cree mecanismos para que puedan dejar su lugar a las nuevas generaciones sin que ello represente una ruptura con la institución, sino mantener una colaboración que les permita sentirse útiles y continuar compartiendo sus conocimientos acumulados por tantos años de labor académica.

Para las académicas de la generación de la crisis generalizada, en el espacio académico persiste un juego de fuerzas entre los privilegios varoniles y el trabajo no valorado de las mujeres, quienes tienen dificultad para laborar de manera horizontal con sus colegas hombres, cuyas creencias machistas son las que delinean la forma de estar y ver el mundo. Consideran que son las mujeres quienes pueden construir una universidad más sensible en colaboración con las mujeres de todos los sectores universitarios y, sobre todo, de las generaciones más jóvenes quienes tienen una panorámica más amplia de las consecuencias del machismo y la misoginia. Reconocen que deben realizar un arduo trabajo de colaboración entre la comunidad de la UAM y las autoridades para acabar con las prácticas discrecionales que demeritan las prácticas sustantivas propias de la docencia y la investigación. Otra de las tareas en las que están dispuestas a contribuir es a abrir espacios para que las mujeres en comunidad puedan compartir sus pensamientos, experiencias y muestren sus aportaciones, construyendo así un diálogo horizontal con la cultura patriarcal en la que fueron formadas.

En cuanto a las integrantes de la generación del neoliberalismo, algunas profesoras señalan que el tema de la violencia es un reto que la UAM debe enfrentar en colaboración con la comunidad universitaria. Esperan también de la universidad mayor inclusión y democracia en donde se fomenten las relaciones cotidianas horizontales y no de competencia por los recursos económicos e instrumentales; que se valorice el trabajo hecho por las académicas con sus propias formas de entender el mundo y de desempeñarse en la universidad, lo mismo que la labor de las mujeres de todos los sectores universitarios. Que la equidad de género radique en el reconocimiento a las académicas como mujeres capaces de tomar sus propias decisiones, de aportar soluciones viables a las problemáticas sociales. Estas mujeres están comprometidas en abonar con el cambio a través de las redes de apoyo con los estudiantes, sobre todo con las mujeres para darles voz en el salón de clases para que, desde su faceta estudiantil, sus trabajos sean reconocidos.

Reflexiones finales

Se pudo identificar cómo las trayectorias de las tres generaciones de académicas estuvieron incrustadas y, por tanto, fueron moldeadas por los tiempos y lugares históricos en los que les tocó vivir. De modo que se pudo advertir que hubo cambios socioculturales que beneficiaron a las mujeres y también cómo la violencia es una problemática que persiste y ha adoptado manifestaciones perversamente versátiles.

Se pudo advertir que las trayectorias de las tres generaciones estuvieron atravesadas por su condición de ser mujer, lo cual, les hizo más difícil acceder a opciones de vida menos tradicionalistas, sobre todo, en épocas y circunstancias en donde las opciones para las mujeres eran más constreñidas. Sobre todo para la primera generación, ya que su identidad estaba asociada a los roles de género referentes a la maternidad y al cuidado, lo que les generó un conflicto entre sus aspiraciones y las expectativas sociales. Mientras que a las integrantes de la segunda generación el hecho de que ya pudieran ganar visibilidad como estudiantes y profesoras, las normas de género seguían marcándoles límites. Incluso a las integrantes de la tercera generación, quienes si bien han crecido en un entorno con mayor acceso a derechos y mayor visibilidad de modelos feministas, lo que les ha permitido desarrollar una identidad profesional más equilibrada y con libertad de decisiones, siguen siendo prejuzgadas como mujeres y cuestionadas por aplazar la maternidad o decidir no ejercerla.

Se puede dar cuenta de que las tres generaciones de académicas mostraron su capacidad para afrontar, superar y salir fortalecidas de las situaciones adversas

que vivieron, además de que se pudieron adaptar a los cambios que dichos sucesos ocasionaron. Aprendieron de sus propias experiencias y se desarrollaron de manera más sólida y en muchos de los casos se desmarcaron del machismo y el sexismo imperante.

Si bien dicha resiliencia en la primera generación se manifestó en formas de adaptación pasiva, como la autoconformidad o la aceptación de las reglas impuestas, esto se debe al tiempo y espacio social que sofocaba cualquier intento feminista por erradicar la opresión contra la mujer, por lo que, en esta generación, la lucha por la equidad era un esfuerzo individual más que colectivo. Esto pudo generar un sentimiento de alienación o frustración en esta generación, sin embargo, la resiliencia también puede haberse canalizado a través de la creación de estrategias de adaptación emocional para sobrellevar el fracaso y la discriminación, a modo de resistencia psicológica, cognitiva y emocional.

En cuanto a la segunda generación, en un tiempo en que las mujeres tuvieron mayor presencia social y la posibilidad de visibilizar sus opiniones, las profesoras de este grupo desarrollaron un sentido de autoeficacia y apoyo entre sí, lo que les permitió utilizar estrategias de afrontamiento más proactivas, como la acción colectiva o la expresión abierta de demandas en sus entornos de trabajo. Aunque todavía tuvieron que navegar por la doble presión de los roles y estereotipos atribuidos a las mujeres y el desarrollo profesional, lo que pudo generar episodios de agotamiento emocional, dado que el reconocimiento de sus logros académicos no siempre fue igual al de sus colegas masculinos.

Respecto a las profesoras de la tercera generación que han crecido en un contexto más favorable en cuanto a equidad de género, tienen un repertorio de afrontamiento más amplio, que puede incluir desde la búsqueda de apoyo en redes sociales feministas hasta la exigencia de políticas institucionales que favorezcan la conciliación y el acceso a puestos de liderazgo. Aunque la resiliencia de este grupo se muestra fuerte, pueden sentir la presión de ser el modelo de cambio, lo que puede llevar a un estrés constante por cumplir expectativas altas. Además, los retos no desaparecen, ya que las limitaciones personales y profesionales que aquejan a las mujeres de cualquier ámbito siguen siendo también una barrera para muchas académicas.

El espacio abierto al tiempo que provee la UAM, ha permitido que las mujeres de estas tres generaciones experimenten el impacto de sus propias luchas, los obstáculos que libran a partir de su identidad de género y lo que significa llegar a ser académicas de tiempo completo en esta institución. Que cada generación reconozca el sentimiento de autoeficacia y su evolución, a pesar de las pocas oportunidades sociales y académicas disponibles.

Finalmente, se ha podido constatar que la resiliencia o capacidad para adaptarse, crear recursos subjetivos, así como los mecanismos de afrontamiento y los beneficios psicológicos asociados a la superación de los obstáculos de cada una de las tres generaciones, permiten comprender sus experiencias vividas y la trascendencia de las barreras que experimentan las mujeres aún en la actualidad.

Referencias

Acerca de la UNAM (2021). *UNAM en el tiempo. cronología Histórica de la UNAM. 1960*. https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronología-historica-de-la-unam-1960

Acuña, A. (1987). Cronología del Movimiento estudiantil de 1986-1987. *Revista Cuadernos Políticos* (49/50), 86-86.

Agüero, J. (2016). América latina durante la Guerra Fría (1947-1989): Una introducción. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XVII (35), 2-34.

Agustín, J (1990). *Tragicomedia mexicana. 1. La vida en México de 1940 a 1970*. DEBOLSILLO.

_____, (1992). *Tragicomedia mexicana. 2. La vida en México de 1970 a 1982*. DEBOLSILLO.

_____, (2007). *Tragicomedia mexicana. 3. La vida en México de 1982 a 1994*. Planeta.

Alonso, M. (2002). Las académicas. Profesorado universitario y género. *Revista de Educación*, (328), 465-475.

Alvarado, M. (2003). La educación "secundaria" femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XX. *Revista Perfiles educativos*, 25(25), 40-53.

Álvarez, R. (2017). *Guerra Fría, Guerra Cristera, Guerras Católicas: el conservadurismo y feminismo católico de la Juventud Católica Femenina Mexicana (JCFM)*, 1926-1939. Nuevo mundo. Mundos nuevos.

Arauz, M. (2009). El movimiento estudiantil universitario. La huelga de la UNAM de 1999. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Bernecker, W. (1995). *¿Punto de partida hacia la modernidad? América Latina a finales de la Segunda Guerra Mundial*. Ediciones Universidad de Salamanca (13), 149-166.

Berríos, P. (2015). La profesionalización académica en Chile: crecimiento, profesionalización. Generación. En G. Benasconi (Ed.). *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC. 345-370.

Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del Curso de Vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Revista Papeles de población*, 9(38), 159-1993.

Blanco, M. (2011). El enfoque Curso de Vida y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, *5*(8), 5-31.

Caballero, M. (2004). *Abuelas, madres, nietas. Trayectorias y transiciones en el ciclo de vida de las mujeres y familia*. Tesis presentada para optar por el grado de Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología.

Cano, G. (1997). Más de un siglo de feminismo en México. Sujetos e identidades. *Enciclopedia of México: History, Society y Culture*. Fitzory Dearborn Publishers, Chicago, 345-360.

Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, *1*(45), 81-90.

Castaneda, Ó. (1960). *Leyes de Reforma y etapas de la Reforma en México*. Boletín Biográfico de la SHCP.

Castañeda, M. (1987). *No somos minoría: la movilización estudiantil de 1986-1987*. Editorial Extemporáneos.

Castillo, I. (2011). *La regulación de la práctica escolar en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres*, Ciudad de México, 1871-1879. Conferencia internacional permanente para la historia de la educación. San Luis Potosí, México.

Castro, R. y Vázquez, V. (2008). La universidad como espacio de reproducción de género. Un estudio de caso de la Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Revista Estudios Sociológicos*, *XXVI*(78), 587-616.

Cenobio, F., Guadarrama, J., Medrano, G., Mendoza, K. y González, D. (2019). Una introducción al enfoque del Curso de Vida y su uso en la investigación pediátrica; principales conceptos y principios metodológicos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México,* 76, 203-209.

Cohen, E. (2013). *Con el diablo en el cuerpo. Filósofos y Brujas en el Renacimiento*. Taurus. https://www.elsevier.es/es-revista-acta-poetica-112-pdf-S018530821372 412X

Contreras, G. (2004). La Universidad: nacional y autónoma. *Revista Perfiles educativos*, 26, (106).

Córdova, M. (2005). Las mujeres mexicanas como estudiantes de educación superior. *Revista Psicología para América Latina.* (4).

Córdova, O. (2017). La violencia económica y/o patrimonial contra las mujeres en el ámbito familiar. *Revista del Instituto de la Familia*, (6), 39-58.

De Filippo D., Sanz E. y Gómez I. (2014). Movilidad científica y género. Estudio del profesorado de una universidad española. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(2), 351-386.

De Garay, A. y Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior. *Revista Universia.* IISUE, *III*(6), 3-26.

Díaz, Á. (2004). *La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento Neoliberal*. Unidad de Santiago de Compostela. Firgoa

_____, (2016). *La presencia de las mujeres en el último movimiento estudiantil del siglo xx en México.* http://bvirtual.ucol.mx/descargables/718_presencia_mujeres.pdf

Domínguez, M. y Ospina, S. (2014). Identidad docente en autobiografías de profesorado universitario en Colombia. *Katharsis*, (17).

Donoso, A. (2016). El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en clave latinoamericana: aproximación a las nociones de educación y transformación social. *Revista Historia Crítica*. Universidad de los Andes.

Dorado, P. (2017). *Lesvy, feminicidio entre la omisión y el silencio de las autoridades. Feminicidios*. https://www.somoselmedio.com/2017/08/09/lesvy-feminicidio-entre-la-omision-y-el-silencio-de-autoridades/

Elder, G. (1998). The life course and human development. In W. Damond y R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology. Theoretical models of human development*. Johon Wiley y Sons. Inc.

Enciclopedia de Historia (2020). *Guerra Fría*. https://enciclopediadehistoria.com/guerra-fria/

Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, (6), 259-294.

Fernández, M. (2002). *Las académicas, profesorado universitario y género*. M. García y M. García (Eds). Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 63-75.

Ferrarotti, F. (1988). Biografía y ciencias sociales. En Joutard, P. *et al. Historia oral e historia de vida.* Cuadernos de Ciencias Sociales. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO (18).

Flores A. y Espejel A. (2015). El sexismo como práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social,* (21), 128-142.

Galeana, P. (2017). *La historia del feminismo en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Instituto Belisario Domínguez. UNAM.

García, E. (2009). *Exclusión social, género y subjetividad. Historias de vida de adolescentes madres en los barrios populares de la ciudad de México*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

_____, (2014). Embarazo adolescente y pobreza, una relación compleja. Iztapalapa, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (77), 13-53.

García, P. (2005). Género, educación y Política Pública. *Revista Estudios de Género. La Ventana*, (21) 70-89.

Gergen, K. (1996). La construcción social: emergencia y potencial. En M. Packman (Comp.). *Construcciones de la experiencia humana*. Volumen I. (pp. 139-182). Ed. Gedisa.

Granados, J. y Tapia, Á. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15*(2), 163-178.

Goldsmith, M. (1986). Debates antropológicos en torno a los estudios sobre la mujer. *Revista Nueva Antropología*, *VIII*(39), 147-171.

Gómez, M. (2000). *El paradigma de la manufactura global en el nuevo orden mundial: el sistema de producción de la maquila*. Ponencia presentada en el seminario: el pensamiento económico crítico ante los cambios del Sistema mundial, Universidad de Puebla, México. http://www.redem.buap.mx/semgomez.htm

González, M. (2002). Feminismo, academia y cambio social. *Revista Educación,* 26(2), 169-183.

Guevara, I. (2002). *La educación en México*. Siglo XX. Textos breves de Economía. UNAM.

Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (Comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*. Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, R. (2017). Sociedad e histeria: el síntoma como crítica y subversión. *Revista Teoría y Crítica de la Psicología*, (9), 274-281.

Hirales, G. (1982). La guerra secreta, 1970-1978. *Nexos*. https://www.nexos.com.mx/?p=4068

Hobert, R. (2012). Apuntes para la comprensión del clientelismo académico. *La revista del Centro Cultural de la Cooperación (CCC)*, (14/15).

Huerta, R. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, VII, (14), 281-306.

Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1996. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *1*(1).

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Revista Última Década*, (34), 11-32.

López, S. (2007). Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de las universidades del norte de México. *Revista de la Educación Superior*, 36(144), 7-22.

Lozano, I., Iglesias, M. y Martínez, M. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 17(1), 159-182.

Loyzaga, O. (2002). *Neoliberalismo y flexibilización de los derechos laborales*. México UAM-A y Porrúa.

Marsiske, R. (2006). La universidad de México: historia y desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *8*, 11-34.

Martínez, L. (2008). La mujer y la universidad venezolana. *Revista Digital Universitaria*, 9(7).

Martínez, S. (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista. *Revista Estudios de Género. La Ventana*, IV (35), 133-163.

Martínez, S. y Bivort, B. (2014). Proceso de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13 (1), 16-22.

Martínez, S. (2015). Género, subjetividad y trabajo académico. *Integración Académica en Psicología*, 3(8).

Martiñón, M. (2020). *Historia de la UAM Iztapalapa. 40 aportaciones de la UAM Iztapalapa*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Montes de Oca, E. (2015). Las mujeres mexicanas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(24), 149-166.

Quinteros, L. (2011). Mujeres locas. Edición Cero. *Revista Politika, Sección Opinión y Comentarios*. http://edicioncero.cl/2011/12/mujeres-locas/

Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías, Porto Alegre*, *19*(45), 300-335.

Rodríguez, M. J., González, M. J. y Albert M. (2013). Las carreras académicas de mujeres y hombres en la Universidad de Alicante. *Revista de Sociología del Trabajo, Nueva Época*, (80), 69-88.

Romano, S. (2012). Seguridad hemisférica, asistencia y democracia a inicios de la Guerra Fría. *Revistas de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 7(1), 211-240.

Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGraw-Hill, 455-487.

Sabariego, M., Vilá, R. y Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. En *REIRE*, *Revista dÍnnovació i Recerca en Educació*, *7*(2), 119-133.

Sáez, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *Revista del colegio d'educadores. SpaiSocial, II Época*, (9).

Sánchez-Claros, J. (2014). Influencia de la cultura de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles. *Revista de Historia y Comunicación social*, *19*(Especial), 523-533.

Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis del curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, (21), 27-53.

Suárez, M. y Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior,* 45 (180), 1-22.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos* (3ª. Ed.). Paidós.

TIPPA (2021). *Tabulador para Ingreso y Promoción del Personal Académico.*

Torres, F. y Rojas, A. (2015). Política Económica y Política Social en México: desequilibrio y saldos. *Revista Problemas del Desarrollo*, 182(46), 41-65.

UAM (2020). *Sistema modular.* http://www.uam.mx/sah/ore.pa/tema04/villarreal74-78/sistemamodular.htm

Varela, N. y Santolaya, A. (2019). *Feminismo para principiantes*. Lectura fácil. Plena Inclusión.

Victoriano, F. (2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América latina: una reflexión histórico-política. *Nueva Época,* (64), 175-193.

Vivaldo, J. (2008). *Las mujeres en el movimiento cristero. Una aproximación crítica a la bibliografía.* Trabajo terminal del Seminario de Historia III. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.