



Centro de Estudios de Género
Maestría en Estudios de Género
Promoción X, 2022 – 2024

“Entre *estar* y *ser*: un análisis de la configuración de subjetividades de académicas de Física y Sociología que trabajan en universidades y centros de investigación públicos en la Ciudad de México”

Tesis que presenta
Paula Andrea Pedraza-Peña

Para obtener el título de
Maestra en Estudios de Género

Directora

Dra. Cristina Herrera

Lectoras

Dra. Pilar Velázquez Lacoste
Dra. Isaura Castelao-Huerta

Ciudad de México, 2024

*A mi abuela,
como todo y como siempre.*

Agradecimientos

El desarrollo de mi investigación y la escritura de esta tesis fue posible gracias a las dieciséis académicas que dispusieron sus tiempos, espacios, voces y experiencias en este propósito. Sin la participación de cada una de ellas en el proceso colectivo de producción de conocimiento, nada de lo que presento aquí hubiera visto la luz.

El curso y la culminación de la Maestría en Estudios de Género dependieron significativamente de la red de afectos que me soportó durante los últimos dos años. Saberme acompañada por todas estas personas me dio la motivación necesaria para emprender este camino y me brindó la fuerza suficiente para mantenerme en él pese a los momentos difíciles. A todas ellas, les agradezco por estar:

A mi abuela, mi mamá, mi tío y mi tía. Por apoyarme en cada paso que he querido dar, creer en mí e impulsarme a perseguir lo que quiero; este logro, como todos, les pertenece. Sin ustedes nada de lo que soy y hago tendría sentido.

A mis amigas. Por cuidarme, lidiarme y sostenerme. A Daniela, por escucharme y leerme todos los días, mantenerse firme y ganarles a más de tres mil seiscientos kilómetros de distancia; por darme el último empujón con café calientísimo durante los meses de escritura. A Mar y a Abril, por hacerme sentir en casa aunque estuviera lejos de ella y apapacharme cuando no sabía que lo necesitaba; por ser mi hogar disfuncional mexicano y darme una razón más para volver siempre. A Viri, por estar presente y pendiente desde el comienzo hasta el final. A Dam, Cati, Mar B. y Xime, por las clases, las cervezas, los bailes y las risas.

A mis profesoras. Por guiarme en esta etapa y demostrarme que la academia puede ser un lugar seguro. A la Dra. Cristina Herrera por haber aceptado dirigir esta tesis, por brindarme claridad en momentos confusos y seguridad en momentos decisivos. A la Dra. Pilar Velázquez Lacoste y a la Dra. Isaura Castela-Huerta, por su atenta lectura de mi trabajo y los necesarios comentarios sobre este. Al Dr. Saúl Espino Armendáriz, por estar siempre dispuesto a ayudarme para navegar la burocracia mexicana. A la Dra. Rocío Castillo Garza, por su respaldo durante el trabajo de campo. A todas las personas que conforman el personal

académico y administrativo del Centro de Estudios de Género por las clases impartidas, los conocimientos compartidos y los consejos ofrecidos.

A los espacios. A la Ciudad de México, por haberme dejado habitarla, conocerla y quererla de todas las maneras posibles. A Buenos Aires, por ser el lugar en donde la escritura de esta tesis tomó un rumbo, lo perdió y lo recuperó. A Bogotá, por la infinita nostalgia.

Por último, agradezco a El Colegio de México por brindarme una experiencia formativa de calidad, atendiendo a las condiciones necesarias para el aprendizaje y la investigación. Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, por otorgarme una beca para cursar la Maestría en Estudios de Género. Lo que ambas instituciones me ofrecieron garantizó mi estancia en México durante estos dos años y la posibilidad de culminar esta etapa de mi vida satisfactoriamente.

Índice

Introducción.....	7
Capítulo 1. Antecedentes: sobre la individualización de la carrera académica, las subjetividades y el género.....	14
1.1. Estado de la cuestión: revisar a otras/os para situar la investigación	14
1.1.2. Subjetividades académicas laborales.....	19
1.1.3. Subjetividades académicas de género.....	21
1.1.4. ¿Dónde se sitúa y hacia dónde apunta esta investigación?.....	24
1.2. La carrera académica en México: breve contextualización.....	25
Capítulo 2. Apartado teórico–metodológico.....	29
2.1. Las subjetividades como objeto de estudio: elaboración teórico-conceptual.....	30
2.2. Las Académicas como interlocutoras y sujetas de estudio: estrategia metodológica....	38
2.2.1. Indagación, contacto y relacionamiento con las académicas	39
2.2.2. Herramientas y técnicas de construcción de datos	46
2.2.3. Procedimientos para el análisis de los datos.....	47
2.3. La investigadora como Sujeta social: reflexividad en el proceso de investigación	52
Capítulo 3. Hacer carrera académica siendo mujeres: entre lo estructural y lo individual ..	55
3.1. Del individualismo académico y las subjetividades de las académicas	56
3.1.1. La <i>obligación</i> de cumplir las demandas del campo académico	58
3.1.2. La <i>apropiación</i> de las demandas según intereses propios	62
3.1.3. La <i>tensión</i> entre demandas e intereses	66
3.2. <i>Dis/continuidades</i> : la interrelación de las carreras académicas y el género.....	70
3.2.1. Las Académicas de Primera Generación – Carreras <i>tradicionales</i>	73
3.2.2. Las Académicas de Segunda Generación – Carreras <i>conciliadoras</i>	79
3.2.3. Las Académicas de Tercera Generación – Carreras <i>Negociadoras</i>	85
Conclusiones del capítulo	95
Capítulo 4. Ser académicas y mujeres: contradicciones, tensiones y <i>dis/continuidades</i> subjetivas	96

4.1. “Me gusta, pero me cuesta”: configurarse subjetivamente desde la responsabilidad individual.....	98
4.2. Lo científico y lo social como referentes del <i>ser</i> . Gustos disciplinares, costos de género y viceversa.	104
4.2.1. Académicas de Primera Generación en Física	105
4.2.2. Académicas de Primera Generación en Sociología.....	108
4.2.3. Académicas de Segunda Generación en Física	110
4.2.4. Académica de Segunda Generación en Sociología	113
4.2.5. Académica de Tercera Generación en Física	114
4.2.6. Académicas de Tercera Generación en Sociología	116
Conclusiones del capítulo	118
Capítulo 5. <i>Demostrar</i> para pertenecer: reconocimiento del ser académicas y mujeres	120
5.1. Académicas y mujeres: hacer frente a la evaluación constante del <i>ser</i>	122
5.1.1. Académicas de Primera Generación: la tradición	126
5.1.1.1. Académicas de Primera Generación en Física	126
5.1.1.2. Académicas de Primera Generación en Sociología.....	132
5.1.2. Académicas de Segunda Generación: la conciliación.....	136
5.1.2.1. Académicas de Segunda Generación en Física	136
5.1.2.2. Académica de Segunda Generación en Sociología	140
5.1.3. Académicas de Tercera Generación: la negociación.....	143
Conclusiones del capítulo	151
Conclusiones. Hacer, ser y pertenecer entre la academia y el género	152
Referencias bibliográficas	158
Anexos	169

Introducción

Me quedaría pensando no en la injusticia ni en la arbitrariedad de esa exclusión aplicada a mí y a mis compañeras de sexo y de infortunio, sino en que entonces no entiendo de ninguna manera cómo es que existen libros firmados por mujeres, cuadros pintados por mujeres, estatuas... ¿Cómo lograron introducir su contrabando en fronteras tan celosamente vigiladas? Pero sobre todo ¿qué fue lo que las impulsó de modo tan irresistible a ser contrabandistas? (...) Estas mujeres y no las otras son el punto de discusión; ellas, no las demás, el problema.

Rosario Castellanos, *Sobre cultura femenina*.

Hablar sobre el lugar diferenciado que en la actualidad ocupan las mujeres en el campo académico es una tarea compleja. Las lógicas individualistas que sustentan la vida social moderna y, como parte de esto, la vida académica, sientan las bases para afirmar que todas las personas enfrentan condiciones idénticas y cuentan con las mismas posibilidades para dirigir sus biografías hacia intereses propios, por lo que su consecución atiende al empeño que cada quien ponga en estos. Cuando las necesidades y certidumbres han sido sustituidas por las habilidades y capacidades individuales (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 2), puede resultar anacrónico insistir en que hay condiciones estructurales asociadas al género que condicionan el desarrollo profesional de las mujeres en campos como el académico.

Si todas las personas poseen el mismo acceso a derechos como, por ejemplo, la educación y el trabajo, se sobreentiende que cualquier mujer podría – si quisiera – estudiar una carrera profesional y ejercerla, así como también podría – si quisiera – elegir hacer una carrera académica y lograr ‘éxito’ en ésta. La viabilidad de hacerlo dependería meramente de la importancia que ellas individualmente otorguen a tal proyecto. Esta percepción estaría respaldada por los datos, pues las cifras de participación de mujeres en la vida académica evidencian que en la actualidad las mujeres no sólo acceden a formación profesional en Instituciones de Educación Superior (IES), sino que incluso lo hacen más que los hombres. Existe una tendencia general hacia la sobrerrepresentación de las estudiantes en IES de la mayoría de países desde hace más de 20 años: entre 1995 y 2018 la cantidad de mujeres

inscritas en programas universitarios triplicó a escala mundial la cantidad de hombres (Global Education Monitoring Report, 2020). A nivel regional, de acuerdo con las cifras del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), las mujeres representaron el 56% del total de la matrícula en IES en 2018; cifra que se corresponde con el hecho de que en 2019 se registrara una proporción de asistencia a educación superior de 120 mujeres por cada 100 hombres para los países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2022).

En un ambiente social y normativo que apunta a la igualdad entre hombres y mujeres, teniendo incluso una ‘demostrada’ masividad de las mujeres en la educación superior, insistir en el lugar diferenciado que ocupan ellas en el campo académico puede llegar a parecer un propósito, si no equívoco, atrevido de cara a todo lo que las cifras indican. Sin embargo, la presente tesis apunta en esta dirección: tuvo como objetivo analizar las subjetividades de mujeres académicas en la Ciudad de México bajo el entendido de que sus experiencias a lo largo de la carrera académica están condicionadas, además de por las dinámicas propias del campo, por el género como un referente primario de significación (Serret, 2011) que opera en todos los ámbitos de la vida social e influye significativamente en la forma en que cada quien interactúa en estos mismos.

¿De dónde surge el interés por hablar sobre las especificidades de ser académicas – con a nominal –? El origen de esta tesis se sitúa en inquietudes personales sobre las desigualdades de género en la academia que fueron nutriéndose teórica y metodológicamente para darle forma a cuestionamientos a propósito de la configuración de subjetividades en el contexto de una creciente neoliberalización de la academia. Partí de reconocer que, pese al discurso de igualdad que impera en el campo académico, en la práctica las mujeres tienen experiencias notablemente diferentes a las de los hombres y, en consecuencia, la manera en que ellas ocupan un lugar allí condiciona su manera de entenderse a sí mismas. En aras de explicitar el punto de partida de mi investigación y el análisis que aquí presento, encuentro preciso presentar brevemente **dos supuestos** que guiaron la construcción del objeto a estudiar (Bourdieu et al., 2008/1984, p. 54).

(1) El lugar que ocupan las académicas al interior del campo académico está profundamente diferenciado con respecto a sus pares hombres. Si bien el ingreso masivo de mujeres a la educación superior representa transformaciones significativas en cuanto a su situación social y avances en términos de igualdad de género, la proliferación de informes que con aplausos reconocen la ‘feminización’¹ de la matrícula en las IES puede ofrecer una sensación desacertada de que las mujeres se han integrado completamente en la vida académica. La proporción de mujeres estudiantes es ciertamente mayor con respecto a épocas pasadas y desde algunos puntos de vista alentadora²; pero el lugar ocupado por las mujeres académicas – quienes no están formándose, sino que están formando a otras/os –se mantiene reducido.

En todas las regiones del mundo, la representación y distribución de las mujeres que trabajan en IES es considerablemente desigual con respecto a los hombres (UNESCO, 2021a, p. 21). Existe un aumento paulatino del porcentaje de participación de las mujeres en la planta académica a nivel mundial que, no obstante, no ha alcanzado si quiera la paridad: en 1980 las mujeres representaban el 32% del total de docentes de educación superior y para 2022 esta cifra fue del 43% (UIS, 2023); asimismo, hasta 2018 el porcentaje mundial promedio de mujeres investigadoras³ era del 33,3% (UNESCO, 2021b, p. 121). Para América Latina, el de educación superior es el único nivel de formación en el que la planta docente no es predominantemente femenina: “mientras que el 95,1% de docentes en el nivel preprimario son mujeres, esta proporción cae a menos de la mitad (41,8%) en educación terciaria” (UNESCO, 2022, p. 114). Aunque estas son cifras que ponen a la región ocho puntos porcentuales por encima de las tendencias mundiales, no deja de ser un hecho que el porcentaje de mujeres que ejercen las labores formativas al interior de las IES latinoamericanas no alcanza a representar aunque sea la mitad.

¹ La noción de “feminización” se relaciona por lo general con el acentuado crecimiento de la participación de mujeres en la matrícula y la inversión en la distribución por sexo de esta (Sierra et al., 2005)

² Pese a que no es ese el foco de esta investigación me interesa reconocer que la mayoría numérica en el cuerpo estudiantil no siempre – casi nunca – trae consigo cambios ‘cualitativos’ sobre las maneras en que las mujeres, en calidad de estudiantes, habitan el espacio académico y se desarrollan en él.

³ En lo relativo a la investigación los datos disponibles en los informes varían según el tipo de investigación (pública/privada, ‘científica’/académica, ‘científica’/social) que sea considerada.

Luego, el carácter reducido de la participación de mujeres en el trabajo académico no es un mero asunto de números. Junto a la “ventaja femenina” de las estudiantes (DiPrete y Buchmann, 2013) coexisten unas sostenidas desventajas de las académicas que trascienden lo cuantitativo. Siguiendo a Ana Buquet y otras (2013), ellas son asociadas simbólicamente y materialmente con la figura de *intrusas*: “se establece la sensación generalizada de que su incursión en este espacio todavía no es completamente aceptada. A las mujeres se las sigue tratando como extrañas en las aulas, en los cubículos, en las oficinas, en los laboratorios” (Buquet et al., 2013, p. 296). Dicho de otro modo, las académicas ocupan un lugar cualitativamente distinto con respecto a los hombres en el campo académico en vista de que, por un lado, se asume que por su carácter público, racional, deliberativo y de dominio masculino (Ballarín, 2015) este no es un ámbito en el que ellas deberían estar, *no es su lugar natural*; y por otro lado, se reitera que, como mujeres y sujetas que se construyen en referencia al imaginario de la feminidad (Serret, 2002, p. 270), el doméstico es el ámbito en donde deberían estar, *es su lugar natural*.

Pese a las fuerzas individualizantes de la sociedad moderna que reifican el ideal de que todas las personas son libres de dirigir sus propios rumbos a través de decisiones individuales y en atención única a intereses propios, lo que ocurre con las académicas refleja eso que Elizabeth Beck-Gernsheim nombró como “individualización incompleta”:

Si bien es verdad que en la actualidad las mujeres ya no se definen tanto como antes en términos de vida familiar y su dependencia de un sustentador masculino, no es menos cierto que aún cargan con muchas más responsabilidades que los hombres en el ámbito de la familia (...) Estos “ya no” y “aún no” generan numerosas ambivalencias y contradicciones en la vida de las mujeres (Beck-Gernsheim, 2003, pp. 119,120)

Así como la masiva participación de mujeres en la planta estudiantil no ha tenido ecos en un aumento de la participación de estas mismas al interior de la planta académica, el ingreso de las mujeres al campo académico parece no ser condición suficiente para que a ellas se les desvincule material y simbólicamente de lo doméstico. Hecho que me habilita a introducir el segundo postulado sobre el cual construí mi problema de investigación: (2) **el lugar diferenciado que ocupan las académicas al interior del campo académico puede**

provocar dificultades subjetivas que se nutren del contrasentido de *estar* en un lugar en el que material y simbólicamente ellas no deberían *ser*, aunque puedan – y quieran –.

Ser académicas y mujeres significa en sí misma una contradicción que se manifiesta en la “bifurcación de la conciencia” entre modos distintos de ser (Smith, 1987) siempre que la lógica intrínseca del campo académico es la antítesis de la simbólica de la feminidad con respecto a la cual se configuran las identidades subjetivas de quienes son reconocidas y se autorreconocen como mujeres (Serret, 2008, p. 104). Mientras la facultad de *ser* en el campo académico implica el cumplimiento a cabalidad de unas demandas de autorrealización en el espacio de trabajo (Fardella et al., 2015), la posibilidad de *ser* en correspondencia al imaginario social de las mujeres involucra, entre otras cosas, la respuesta a unas demandas de dedicación al espacio doméstico y familiar. En cuanto ambos espacios se asumen como dicotómicos en términos geográficos, materiales, simbólicos y sociales; las experiencias de las académicas – que devienen entre uno y otro – resultan interesantes para pensar los posicionamientos subjetivos de las mujeres en las sociedades modernas.

Lo anterior, entendido en el marco de la serie de transformaciones globales de las últimas décadas con respecto a los espacios y actividades en que las mujeres participan que han ocasionado “cortocircuitos” en las formas tradicionales de posicionarse como mujeres en la vida social (...) dejando al descubierto nuevas formas particulares y situadas de agencia, nuevos posicionamientos subjetivos y formas creativas de negociación de espacios de poder” (Herrera, 2021, p. 13). Es en función de los complejos – y contradictorios – entrecruces simbólicos, materiales y subjetivos de la academia y el género que se desarrolla el planteamiento de esta tesis. Me propuse detallar las implicaciones subjetivas de configurarse en medio de la discordancia material y simbólica que representa el *hacer, ser y permanecer* académicas y mujeres en la actualidad.

El epígrafe de esta introducción es un fragmento de *Sobre cultura femenina* (1950), obra en la que Rosario Castellanos busca rebatir la presunta intrínseca incapacidad de las mujeres para razonar. De manera sarcástica, apuntaba el cuestionamiento sobre por qué, a pesar del infortunio de sus congéneres, existían aquellas transgresoras de los límites que la naturaleza arbitrariamente había establecido. Las académicas son, entonces, las

contrabandistas que motivan las reflexiones y planteamientos que desarrollo en esta tesis. Responder a la pregunta de Castellanos por ese impulso ‘clandestino’ de las mujeres abona a vislumbrar la transformación tanto de los imaginarios y las subjetividades como de las propias lógicas, dinámicas y prácticas del campo académico.

Partiendo de una definición de las subjetividades como producto de procesos sociales mediante los cuales las personas dotan de sentido su propia existencia y se narran a sí mismas⁴, la pregunta que guio la investigación fue: **¿cómo académicas de Física y Sociología que trabajan en Instituciones de Educación Superior públicas en la Ciudad de México significan sus carreras en relación con sus subjetividades?** En el apartado teórico-metodológico ahondo en las razones que me llevaron a escoger estas dos disciplinas, por ahora es oportuno destacar que esto atiende a sus contrastantes tradiciones y el comportamiento diferenciado de la participación de las mujeres en cada una. Con lo cual, la premisa de trabajo – o hipótesis – fue que las mujeres *están* en el mundo académico, pero no *son* parte de este en las mismas condiciones materiales ni simbólicas que sus pares hombres, cosa que, a su vez, presenta unos matices significativos según la disciplina en que cada una de ellas se desarrolla.

Por ende, el objetivo general de investigación fue analizar los procesos de configuración subjetiva de académicas de Física y Sociología en IES públicas de la Ciudad de México. Los respectivos objetivos específicos de la investigación fueron (1) analizar las experiencias formativas, productivas y evaluativas de académicas de Física y Sociología en la Ciudad de México; (2) comprender las motivaciones e intereses que académicas de Física y Sociología han tenido para el desarrollo de sus carreras académicas; (3) indagar en las expectativas que académicas de Física y Sociología sostienen con respecto al desarrollo de sus carreras académicas; y (4) identificar los imaginarios sociales que sirven como fuentes de sentido para las experiencias de académicas de Física y Sociología.

La tesis se compone de cuatro capítulos más conclusiones y la presente introducción. En el **capítulo uno** expongo los antecedentes de la investigación a través del estado de la

⁴ En el apartado teórico-metodológico expongo a profundidad esta definición.

cuestión y una breve contextualización sobre la carrera académica en México. El **capítulo dos** contiene el apartado teórico-metodológico dispuesto para el desarrollo de la investigación, el trabajo de campo y el análisis de los datos. Los demás son capítulos de carácter analítico: en el **capítulo tres** abordo el hacer carrera académica siendo mujeres desde la interrelación entre el nivel estructural y el nivel individual de la vida social en la cual se forjan determinadas experiencias prácticas y materiales; con el **capítulo cuatro** ahondo en el ser académicas y mujeres recalcando las contradicciones y tensiones existentes entre los imaginarios sociales de la academia y el género; y en el **capítulo cinco** me enfoco en el *demostrar* como disposición subjetiva necesaria para mantenerse en el reconocimiento y autorreconocimiento de hacer y ser académicas y mujeres.

Capítulo 1. Antecedentes: sobre la individualización de la carrera académica, las subjetividades y el género

El proceso de delimitación de las subjetividades académicas como interés primario de esta investigación requirió de una revisión bibliográfica que me permitió caracterizar las dimensiones, formas y matices que han tenido los acercamientos de otras/os autoras/es a propósito de la participación de las mujeres en la academia. Fue crucial reconocer eso que otras personas ‘habían dicho’ previamente sobre el tema para proceder con un análisis propio. Adicionalmente, dicha revisión bibliográfica me sirvió para repasar el funcionamiento de la profesión académica en México y sus transformaciones durante las últimas décadas, esto es, para situar las experiencias de las académicas que hicieron parte de la investigación. En este capítulo se encuentran las coordenadas iniciales de la tesis: un imprescindible diálogo con otras/os que han abordado el mismo tema desde otras perspectivas – y latitudes – y la contextualización sobre el caso Mexicano particularmente.

1.1. Estado de la cuestión: revisar a otras/os para situar la investigación

La participación diferenciada de las mujeres en la academia es un tema que ha adquirido relevancia a nivel mundial debido al reconocimiento de que es un campo profesional y laboral en el que persisten barreras y obstáculos significativos para ellas. Esta relevancia se manifiesta tanto en la incursión del tema en el debate público⁵, como en la producción académica que sobre finales de los años 80 empezó a proliferarse desde disciplinas como la historia, la sociología, la antropología y la psicología – principal pero no exclusivamente –. En la actualidad, la disponibilidad de estudios e investigaciones que se han hecho a propósito de las diferencias entre hombres y mujeres en la academia es tanta, que para la construcción del presente estado de la cuestión tuve que seleccionar sólo los que contribuyeran al

⁵ Cabe mencionar la proclamación del 11 de febrero como el *Día Internacional de las Mujeres y las Niñas en la Ciencia* por parte de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 2015 como un suceso que en los últimos años ha impulsado la creación de programas, campañas y demás iniciativas que fomentan el desarrollo académico, investigativo y científico de las mujeres.

entendimiento del tema que aquí abordo: los procesos de configuración subjetiva de mujeres académicas.

A continuación introduzco algunos estudios e investigaciones que preceden a la presente⁶, de los cuales me serví para contextualizar y comprender otras perspectivas sobre los procesos de configuración subjetiva de las mujeres en la academia, al tiempo que situé mi propia propuesta desde su especificidad. Lo que presento es resultado de la revisión de artículos académicos, capítulos de libros y algunos libros completos que encontré con criterios de búsqueda como “mujeres en la academia”, “subjetividades académicas” o “género y academia” – con sus equivalentes en inglés –, por ejemplo. Como mencioné, la participación diferenciada de las mujeres en la academia es un tema abarcado desde diferentes problemáticas, latitudes y disciplinas. Esta característica se mantiene incluso tras haberme decantado sólo por el conjunto de publicaciones que se centran en la comprensión de las subjetividades, por lo que también decidí privilegiar autoras/es cuyas perspectivas guardan proximidad contextual (México y América Latina) y semejanza en el enfoque de análisis (ciencias sociales, estudios cualitativos) con esta investigación.

El apartado se estructura alrededor de tres ejes temáticos que resultaron de sistematizar de la bibliografía encontrada e identificar patrones existentes entre los diferentes abordajes. En el primer eje temático retomo las investigaciones que destacan las nuevas lógicas organizacionales que han transformado el campo académico, su organización y funcionamiento. En el segundo eje temático recojo planteamientos sobre los condicionamientos que el trabajo académico conlleva sobre la manera en cada quien se conduce a sí misma/o y toma decisiones con respecto a sus trayectorias. En el tercer eje temático agrupo estudios e investigaciones que entretienen las formas específicas y diferenciadas en que se configuran académicas y académicos, en tanto mujeres y hombres, haciendo especial énfasis en las complejidades que implica el ser sujeta – en femenino – en

⁶ Existen líneas de investigación fuertemente consolidadas que no retomo, pero que poseen una relevancia significativa para comprender el lugar de las mujeres en la academia: las barreras estructurales que enfrentan las mujeres en la academia (Tomás-Folch y Guillamón, 2009; Blázquez y Bustos, 2013; Buquet, 2016; Martínez et al., 2018) o la segregación vertical y horizontal en razón del género en la academia (García, 2004; Sanhueza et al., 2020), son un ejemplo.

este campo. Por último, concluyo el apartado haciendo una breve reflexión sobre el lugar desde el cual posiciono esta investigación con respecto a los planteamientos ya existentes.

1.1.1. Individualización del trabajo académico y sus sujetas/os

Las transformaciones del campo académico en las últimas décadas a raíz de la incorporación de nuevas lógicas de gestión afines al modelo económico neoliberal es un tema que resalta en la bibliografía sobre el trabajo académico y sus sujetas/os. Acercamientos pioneros al respecto atienden a lo que se llamó “capitalismo académico”, concepto propuesto por Sheila Slaughter y Larry Leslie en su libro *Academic Capitalism: Politics, Policies, and The Entrepreneurial University* (1997) para caracterizar las prácticas y dinámicas que, bajo la lógica del mercado, redirigían el funcionamiento de las universidades en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia entre los años 80 y 90, así como también conducían el comportamiento de sus trabajadoras/es hacia la competencia por el acceso a recursos.

El debate que introducido por Slaughter y Leslie para finales de los 90 visibilizó la transformación de la academia en función de principios como la productividad y la competencia. Razón por la cual, siguiendo a Eduardo Ibarra (2003), el aporte de este concepto para los estudios sobre las IES fue el énfasis en la reestructuración de la educación superior y, en consecuencia, “la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control” (Ibarra, 2003, p. 1060). Por lo tanto, si bien tiene sus orígenes en contextos distantes, el capitalismo académico ha sido retomado y aterrizado por autoras/es de América Latina para dar cuenta de la forma peculiar que adquieren estos nuevos términos de operación de la academia en la región⁷. En particular, Alma Maldonado-Maldonado (2014) reconoció que las constantes – y crecientes – reducciones al gasto público en países con economías emergentes como los latinoamericanos profundizan las dinámicas de competencia

⁷ Por razones de extensión no ahondo en sus argumentos, pero me interesa destacar a manera de ejemplo aproximaciones como las de Verónica Walker (2021) para Argentina; José Brunner (2017) y José Brunner et al. (2018a) para Chile; Isabel Montes y Pilar Mendoza (2018) para Colombia; o Cristina Fioreze (2017) y Tiago Sigahi et al. (2020) para Brasil. Todas estas se sirven del concepto de “capitalismo académico” para comprender sus propios contextos.

en la academia, a la vez que limitan la capacidad de agencia pues reducen las alternativas de negación ante las crisis y restricciones económicas que se experimentan en la región.

Otras/os autoras/es han dado cuenta de las complicaciones que acarrea para las/os sujetas/os esa introducción del enfoque individualista en el trabajo académico. Desde visiones generales sobre América Latina, sobresale el trabajo de José Joaquín Brunner (1985, 2007), quien aborda la consolidación de un “nuevo proyecto de universidad” caracterizado por la modernización de la cultura organizacional universitaria y la emergencia de una cultura de la profesión académica conformada por personas que “viven *de* la universidad e, idealmente al menos, *para* la investigación y la transmisión del conocimiento superior” (Brunner, 2007, p. 85). Este mismo fenómeno fue analizado por Eduardo Ibarra (1999) para el caso mexicano, quien afirmó la existencia de un “nuevo régimen de gobierno” basado en la articulación de procedimientos individuales de evaluación y exigencias específicas de cambio a las instituciones y sus trabajadoras/es. A raíz de esto, en el país se ha reconocido que la institucionalización de las prácticas evaluativas y el desarrollo de programas de incentivos económicos potencian las dinámicas de individualización del trabajo académico. Siguiendo a Óscar Comas y Humberto Domínguez (2004), estos dos elementos son claves dentro de la política educativa que dio lugar al cambio organizacional de las IES y la modificación en los modos de trabajar de las/os académicas/os en el país.

Sobre las prácticas evaluativas, Eduardo Ibarra (2002) desarrolla un detallado análisis de la serie de transformaciones que enfrentó la universidad en México durante los años 90. El autor destaca que la característica esencial de dichas transformaciones es la incorporación de la retórica de la excelencia cuya manifestación práctica son las evaluaciones en tanto dispositivos de intervención y ordenamiento basados en la exaltación del individualismo y la competencia (Ibarra, 2002, p. 81). Igualmente, Rocío Grediaga Kuri (2001) aborda los mecanismos utilizados para modificar la profesión académica en el país en lo referente a las condiciones formativas, los tiempos de contratación y las trayectorias esperadas; enfatizando que la “evaluación individualizada” – mecanismo fundamental – no sólo compensa la pérdida adquisitiva del salario, sino que también diferencia a las/os académicas/os en función del desempeño introduciendo la dupla productividad–prestigio.

En cuanto a los incentivos económicos, la orientación del trabajo académico hacia el “pago por mérito” es identificada como una problemática central. Estela Bensimon e Imanol Ordorika (2005) afirman que los incentivos son un instrumento de regulación y disciplina que vincula el trabajo académico con un valor monetario – el estímulo económico – pero también simbólico – el prestigio y el reconocimiento – por los cuales se debe competir. Adicionalmente, Manuel Gil (2013), habla de una “monetarización” de la profesión académica en México a través de la figura de las Transferencias Monetarias Condicionadas que modificó las concepciones del quehacer académico y las estructuras gerenciales de IES en el país, disponiendo ambas cosas hacia la obtención de recursos adicionales según lo solicitado por entidades de orden nacional e internacional.

Con esto, en México se ha puesto de relieve que la evaluación y los incentivos económicos trajeron consigo efectos importantes sobre los modos de concebir el trabajo académico, su organización al interior de las instituciones y los cursos de acción de sus sujetas/os. Así pues, Leticia Heras (2005) manifiesta que programas de incentivos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)⁸ y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) han funcionado como un complemento salarial atractivo, pero especialmente han creado nuevas formas de trabajo altamente individualizado. En el mismo sentido, Manuel Gil y Leobardo Contreras (2019) analizan el comportamiento de la profesión académica antes y después de la orientación por el pago por mérito, evidenciando que los incentivos económicos condicionados modificaron los tiempos de formación e incorporación a la planta académica, al igual que los requisitos formativos para el ingreso a la carrera académica. Recientemente, Isaura Castela-Huerta (2024a) detalló la estratificación y precarización del personal académico y los procesos de exclusión a raíz de la evaluación para caracterizar el caso de la educación superior en México desde la noción de “gubernamentalidad neoliberal soft” que, aunque no es tangible en términos legislativos, opera desde la normalización de la meritocracia, el individualismo, la competencia y la exclusión.

⁸ Para el momento en que se llevó a cabo la investigación de Heras todavía no se había cambiado el nombre a Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

1.1.2. Subjetividades académicas laborales

El papel que juegan las lógicas y dinámicas del espacio laboral en los procesos de configuración subjetiva conforma otro eje temático que vincula las condiciones de funcionamiento del campo académico y el particular entendimiento que las/os sujetas/os construyen sobre sí mismas/os al hacer parte de este. Aunque la subjetividad no es precisamente su foco de análisis, el argumento que desarrolla Pierre Bourdieu en *Homo academicus* (2008/1984) a propósito del caso francés es un precedente importante para entender las demandas del campo académico sobre sus sujetos⁹. Entre otras cosas, el autor manifiesta que una dinámica propia de este campo es que “los agentes individuales apliquen la ley del cuerpo social sin tener ni intención ni conciencia de obedecerla (...) [por lo que] las aspiraciones tienden a ajustarse a la trayectoria modal y por lo tanto normal para una categoría” (Bourdieu, 2008/1984, pp. 188, 189). Con lo cual, el planteamiento bourdieano refleja que ocupar la posición social de académico – ser un *homo academicus* – está supeditado a la capacidad que cada sujeto tiene para encarnar los atributos objetivos de dicha posición y, tras esto, reproducirlos a través de sus prácticas.

Ahora bien, los estudios e investigaciones que versan propiamente sobre las subjetividades académicas laborales son mucho más recientes, no obstante, es un tema que ha adquirido una relevancia notable en las últimas décadas entre los análisis sobre IES. En un reconocido artículo, Rosalind Gill (2016/2009) revisa las “heridas” que provoca la academia neoliberal a sus sujetas/os, considerando el caso estadounidense y su experiencia personal como académica. Además de destacar la precarización, la aceleración y la extensión en tiempo y espacio del trabajo académico en la actualidad; la autora afirma que la predisposición a trabajar duro de los académicos encaja perfectamente con las exigencias neoliberales de autonomía y responsabilidad individual. A propósito, el trabajo de Patricia Amigot y Laureano Martínez sostiene que en España el control evaluativo del trabajo académico ha fomentado transformaciones subjetivas en la planta profesoral: “la retórica del

⁹ En este apartado me expreso varias veces en masculino – en especial para hablar del “sujeto” – siguiendo la forma de escritura de los/as autores/as para no alterar los argumentos expuestos por ellos/as y dar lugar a interpretaciones equívocas sobre sus trabajos. Cuando el argumento elaborado por las/os autoras/es mencione el femenino, lo introduciré respectivamente.

mérito individualizado abre la vía a una auto-reificación de los sujetos que tienen que producirse y auto-exigirse para alcanzar determinados merecimientos” (Amigot y Martínez, 2013, p. 107). Los efectos subjetivos de las prácticas académicas se han visibilizado en figuras como el “yo-calculado” que se disciplina en la cuantificación de sus capacidades (Amigot y Martínez, 2015, p. 148) o el “digital academic” que es controlado constantemente a través de procesos de monitorización, evaluación y supervisión continua (Coin, 2019).

En América Latina, la mayoría de los estudios e investigaciones se sitúan en Chile y México. Resalta el trabajo de Vicente Sisto y su análisis de las subjetividades académicas considerando las transformaciones de la política educativa chilena. Este autor ha señalado el surgimiento de una creciente precarización laboral en las IES que provoca una fragmentación del cuerpo académico con sujetos que simulan compromisos con los nuevos valores institucionales a través de unas prácticas con las que suelen no estar completamente de acuerdo (Sisto, 2005). Aparte, explica que la evaluación funciona como “dispositivo subjetivante” que establece criterios de demarcación sobre el trabajo académico ideal, pero también sobre quien se considera adecuado para llevarlo a cabo (Sisto, 2012, p. 38). En el contexto chileno, se ha entendido que esta prescripción de modos particulares de ser a través de la reorganización del trabajo académico ha traído consigo nuevos prototipos profesionales en referencia a los cuales el académico es obligado a leerse a sí mismo (Fardella et al., 2015) que, además, crean una disposición subjetiva hacia la incertidumbre como rasgo característico (Fardella et al., 2022).

Por lo que se refiere a México, Manuel Gil y otras/os (1994) observaron sobre los años 90 que con los cambios introducidos por la modernización de la universidad emergía un traslado de la “figura del catedrático”, concentrado en el ejercicio de la actividad docente, hacia la “figura del académico”, que actúa guiado por el interés, los ingresos y el prestigio. Asimismo, Ángel Díaz Barriga (1996), enfocado en las percepciones de los académicos de la UNAM sobre los incentivos económicos, encuentra la visión generalizada de que estos son “negativos pero necesarios” debido a la compleja situación salarial que enfrentaba la universidad a finales del siglo XX. A propósito, Jesús Francisco Galaz y otros/as (2008) se refieren a las tensiones que experimentan los académicos mexicanos debido a que “las

expectativas institucionales (...) están ejerciendo una presión desmedida sobre ellos y, en muchos casos, obligándolos a realizar sólo las actividades mínimas requeridas” (Galaz et al., 2008, p. 68). Para los/as autores/as, los programas que condicionan los salarios al cumplimiento han acarreado nuevas demandas sobre el sujeto académico, mismo que ahora debe contar con la habilidad de equilibrar – individualmente – las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión.

Recientemente, el análisis de Norberto Peñaloza y Marco Antonio Carrillo (2023), ahonda en las motivaciones que tienen los académicos para cumplir con los requisitos de programas evaluativos institucionales y nacionales, reconociendo que estas se sustentan en el entendido son ineludibles para consolidar su trayectoria académica y lograr cierta certidumbre laboral. Los autores observan que la precariedad y la flexibilidad laboral impulsan la adhesión de los académicos a las expectativas y demandas que operan en las IES y entidades como el SNII, dando lugar a sostenimiento subjetivo de lo que objetivamente se constituye como necesidad.

1.1.3. Subjetividades académicas de género

Visibilizar las condiciones específicas que estructura el género sobre las dinámicas propias del campo académico y las diversas maneras en que se configuran sus sujetas/os es el propósito general de los estudios e investigaciones que componen este eje temático. Un acercamiento pionero al respecto es el de Dorothy Smith (1987), con el que se destaca la existencia de un subtexto masculino que se oculta bajo las formas aparentemente neutrales de la academia y sus prácticas, mismo que va conlleva el surgimiento de una “conciencia bifurcada” en el caso de las mujeres debido a la forzosa fragmentación que ellas experimentan entre una conciencia académica – sumamente masculina – y una conciencia implicada en el hogar y la familia – afianzada en la feminidad –. La bifurcación, siguiendo a la autora, se forja debido a los modos diferentes y no coexistentes de ser que envuelve para las mujeres lo académico y científico, por un lado, y lo cotidiano, por el otro.

Para América Latina se encuentran acercamientos similares a propósito de este mismo fenómeno desde otros conceptos. Vale la pena destacar a Blanca López Villarreal (2000),

quien se acerca a las académicas mexicanas desde la idea de “mujeres híbridas” que resuelven en la práctica cotidiana dos proyectos antagónicos con lógicas intrínsecas que se contradicen: ser académica, que proviene del paradigma moderno; y consolidar una vida familiar y un hogar; proveniente del paradigma tradicional. Asimismo, a Isaura Castela-Huerta (2021, 2023) que, basada en el caso colombiano, propone el concepto de “reflexividad compleja” para dar cuenta de las conversaciones internas que llevan a cabo las académicas con el objetivo de ponderar las ambigüedades y contradicciones que surgen de la posición diferenciada que, como mujeres, ocupan en la universidad.

Estos complejos modos de ser han sido sopesados por otras autoras para indagar en las repercusiones que los mismos acarrearán sobre las disposiciones de las académicas hacia el campo académico. Pilar Ballarín (2015), aborda los “códigos de género” que hacen parte de las IES españolas reconociendo que aunque las mujeres han logrado ocupar cada vez más espacio en estas, ellas aún no la habitan: las académicas no consiguen situarse y reconocerse en una posición de igualdad con respecto a sus pares hombres porque no reciben un reconocimiento como sujetas ‘legítimas’ de conocimiento. Igualmente, considerando las experiencias de académicas pertenecientes a IES de México, Ecuador, España, Perú e Italia; Liliana Castañeda-Rentería y otras (2019) observan la presencia de culpas, agotamientos, frustraciones y malestares emocionales. Todos estos acompañados de la naturalización de que son cosas que inevitablemente ‘les toca’ vivir a las mujeres que deciden involucrarse en la vida académica en sociedades en las que “se ha promovido y reconocido como deseable la capacidad de organizar el tiempo, elegir y construir la propia vida, la autovigilancia y la gubernamentalidad del yo” (Castañeda-Rentería et al., 2019, p. 21).

Es de destacar el trabajo que Soledad Martínez-Labrin (2012, 2014, 2015) ha llevado a cabo desde la psicología feminista para comprender las subjetividades de género de las académicas en Chile. Partiendo de la observada tensión entre trabajo académico y familia, la autora sostiene que la subjetividad de las académicas se enfrenta a la encrucijada de tener que construirse decantándose por una de las disyuntivas: ser mujeres o ser académicas, en cuanto cada una de estas es la encarnación de la polaridad naturaleza/ciencia (Martínez-Labrin, 2012, p. 134). Sobre esto mismo, Carla Fardella y Alejandra Corvalán (2020)

examinan los repertorios interpretativos que construyen académicas chilenas en torno al conflicto del tiempo entre el trabajo y la vida, identificando significados sobre los tiempos que incluyen el padecimiento, la administración y la reinención; mismos que ponen en evidencia que, aun cuando existe una incompatibilidad tácita entre los tiempos, las cotidianidad de las académicas está marcada por una búsqueda activa de alternativas para proveerlos de continuidad.

En el caso específico de México, Cristina Palomar (2010) se centra en el vínculo entre el cuerpo y el proceso de subjetivación para indagar en el sentido que en el ámbito académico cobra el primero sobre el segundo. Entre otras cosas, la autora sostiene que en la academia se erige un “cuerpo de la razón” ideal que responde al sujeto cartesiano de la modernidad, cuyos rasgos son el primado de la objetividad y el uso del tiempo con eficiencia, rendimiento y productividad (Palomar, 2010, p. 27). Frente a la imposibilidad de que las académicas encarnen esos rasgos – sumamente masculinos –, resultan tensiones individuales que se experimentan en forma de malestares, dolores o enfermedades. A propósito, Flor Gamboa y Adriana Migueles (2017) analizan la tensión que viven las académicas debido a las demandas de un trabajo académico desmedido y desbordado en el tiempo y el espacio. Situando su análisis en las académicas de una universidad en Michoacán, las autoras hallan que la auto imposición del “yo puedo” es una característica de las subjetividades de mujeres académicas que emerge como respuesta a la presión por el éxito y la eficiencia en el desempeño de sus actividades no sólo en la academia sino también en el hogar.

Este esfuerzo de reproducción subjetiva de las académicas es un punto que ha sido problematizado por algunas autoras en el país. El libro de Ana Buquet y otras (2013) presenta un exhaustivo análisis de la participación de las mujeres en la Universidad Autónoma de México (UNAM), destacando que ser mujer afecta las expectativas que se tejen alrededor de la figura de las académicas debido a que los significados adjudicados a su presencia en la universidad se nutren de la sensación extendida de que su incursión en este espacio no es aceptada. Estas ambivalentes experiencias son retratadas también por Célida Cánovas-Marmo (2017) en su análisis sobre académicas de IES en Guanajuato, la autora enfatiza la presencia de una autopercepción desde la figura de “infiltradas” que configura, al mismo

tiempo, disposiciones que van desde la pasividad de ser “calladita y bonita” hasta la autonomía de “acatar pero no cumplir” lo que se espera de ellas. En este mismo punto, es necesario destacar que Soledad Martínez-Labrin e Isaura Castela-Huerta (2023) reconocieron que el síndrome de la impostora conforma una narrativa de subjetivación de las académicas vinculada con la desvalorización de su inteligencia y la desconfianza en sus capacidades.

1.1.4. ¿Dónde se sitúa y hacia dónde apunta esta investigación?

La serie de estudios e investigaciones que presenté en este apartado deja ver que el tema al que me aproximé no sólo resulta interesante para mí sino que también ha sido foco de análisis para muchas/os otras/os autoras/es en México, América Latina y el mundo. Situación que me lleva a querer destacar someramente qué es lo que estoy aportando con esta tesis al grueso de conocimientos a propósito del lugar que ocupan las mujeres en la academia. En ese sentido, encuentro que lo que hice con mi investigación fue interrelacionar teórica y metodológicamente los tres ejes temáticos que identifiqué como principales entre la bibliografía disponible sobre las subjetividades académicas. El análisis de los significados que las Académicas otorgan a sus carreras en relación con sus subjetividades requiere poner atención a (1) las recientes pero acentuadas transformaciones del campo académico y la consiguiente individualización del trabajo académico para, con esto, situar (2) las disposiciones subjetivas que dichos cambios estructurales demandan y (3) el papel que cumple el género en las experiencias y configuraciones subjetivas de las académicas y mujeres.

En ese sentido, la apuesta que hago en esta tesis es interrelacionar la crítica al “nuevo régimen de gobierno” que hace parte de la organización y el funcionamiento de las universidades mexicanas (Ibarra, 1999) con la serie de condicionamientos que este conlleva sobre la autopercepción de sus sujetas/os, para analizar los modos específicos y diferenciados en que las académicas, en tanto mujeres, ocupan material, simbólica y subjetivamente un espacio en la academia. No busco, entonces, llevar a cabo un diagnóstico institucional, pero tampoco pretendo centrarme meramente en lo individual. Reconociendo que en las

sociedades modernas se configuran individuos de manera estructural (Araújo y Martuccelli, 2010), mi intención es poder visibilizar que el ideal de sujeto que nutre la estructura del campo académico – sus regulaciones, normativas y principios de funcionamiento – atiende a unos roles de género particulares que terminan siendo invisibilizados gracias al posicionamiento del individualismo y el mérito; y que esos sesgos en la estructura del campo influyen significativamente en los procesos de configuración subjetiva de las mujeres a lo largo de sus carreras académicas.

1.2. La carrera académica en México: breve contextualización

Desde hace algunas décadas, el campo académico a nivel mundial se ha encaminado hacia dinámicas afines al modelo neoliberal debido a la introducción de principios de gestión propios del sector empresarial y privado en el sector educativo. La lógica de mercado ha permeado las instituciones de educación superior provocando transformaciones profundas que se relacionan, entre otras cosas, con la regulación basada en la rendición de cuentas y “una creciente fragmentación, hiper-estratificación e individualización de los académicos” (Jiménez, 2007, p. 8). Esta individualización de las/os académicas/os y su trabajo viene acompañada de una serie de exigencias formativas, productivas y evaluativas que operan como elementos que dan cuenta del nivel de profesionalización de los perfiles y los posiciona – material y simbólicamente – al interior del campo. Lo anterior, no sólo acentúa cierta individualización institucional (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) sino que además lleva a que las personas adecúen sus trayectorias de maneras particulares para poder ingresar, consolidarse y/o mantenerse en el campo.

En ese sentido, desde finales del siglo XX el trabajo académico se ha alterado significativamente pues el tradicional foco en el conocimiento, las ideas y el ‘cultivo del espíritu’; ha virado hacia un modelo de funcionamiento basado en la competencia, la responsabilidad y la autonomía (Brunner et al., 2018). La reciente pero acelerada institucionalización de la productividad como indicador del desempeño de las/os académicas/os es muestra de la implantación del individualismo como principio de funcionamiento del trabajo académico y, como resultado de esto, la individualización de sus

sujetas/os. Cada persona debe *dar cuenta de sí misma* a través del rendimiento individual en evaluaciones – esto es, su productividad – que se aplican constantemente y con diferentes fines: superar niveles de formación, acceder a plazas en instituciones, ascender de niveles o escalafones – o mantenerse en ellos –, aumentar índices de publicación, dictar determinada cantidad de horas de clase, etc. Todas estas son prácticas del trabajo académico mediadas y medidas por procesos evaluativos que funcionan como indicadores de que las/os académicas/os están cumpliendo con lo que la estructura les demanda, así como también del grado de integración que tienen al interior de esta.

En el caso de México, el impulso hacia la modernización de la planta académica en las Instituciones de Educación Superior (IES) comenzó sobre los años 80. Si bien este impulso se sirvió de la correspondencia a las tendencias mundiales de gestión de la educación superior, es de destacar que se vio acentuado por la crisis económica que se vivía en la región durante dicha década. La reducción del gasto público en educación – como en muchas otras áreas – trajo consigo una caída abrupta de los recursos destinados hacia las IES, pero también hacia sus trabajadoras/es (Ibarra, 1999), hecho que derivó en la creación de políticas y programas que condicionaron la remuneración de las/os académicas/os a la evaluación. En otras palabras, la ausencia de financiación estatal para los salarios de las/os académicas/os se vio subsanada por la individualización de los ingresos mediante la calificación de sus perfiles de acuerdo a sus rendimientos. De acuerdo con Manuel Gil y Leobardo Contreras (2019) a partir de los años 90 se evidencia la consolidación del “pago por mérito” como característica de la gestión del trabajo académico, consistente este en “otorgar recursos adicionales a quienes, de manera individual, tengan o adquieran condiciones formativas y produzcan lo que se espera de un académico con perfil deseable” (Gil y Contreras, 2019, p. 2).

Así, para finales del siglo XX se posicionan distintos instrumentos evaluativos que otorgaban complementos salariales a las/os académicas/os, a la vez que demandaban personal altamente calificado, con altos índices de productividad y con reconocimientos – becas, estímulos, premios, distinciones – que avalaran sus perfiles y trayectorias. En concreto, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁰ aparece en 1984 como el primer programa

¹⁰ Ahora Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII)

nacional enfocado en la promoción y el fortalecimiento de la investigación y la ciencia. Tras la creación del SNI, hubo un marcado desarrollo de iniciativas federales y estatales¹¹ que llevaron a las IES a establecer sus propios programas de estímulos. Vale mencionar, a manera de ejemplo, que en 1990 la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) implementó su programa de incentivos económicos conformado por Becas de Apoyo a la Permanencia y Estímulos a la Docencia e Investigación; y un par de años después, sobre 1995, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ya contaba con el Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento Académico (PREPRAC), ahora Programa de Estímulos al Desempeño Académico del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE).

Desde luego, además del interés por fomentar la investigación y la ciencia, estos sistemas, políticas y programas se introducen en México como parte de la instauración de una lógica ciertamente neoliberal¹² que ha recrudecido la estratificación académica de las IES y ha acrecentado la precarización del personal académico mediante una deshomologación de los salarios que conduce a “una atomización en donde cada docente debe resolver situaciones por sí misma/o y adaptarse a los requerimientos” (Castelao-Huerta, 2024, p. 91). En ese sentido, el ‘mejoramiento’ y la ‘profesionalización’ de la planta académica en las IES mexicanas se tradujo en una acentuación de la individualización del trabajo académico. Se habilitó una transferencia de responsabilidades desde el Estado y las instituciones hacia las personas mismas, cada académica/o es responsable de sus condiciones de trabajo en tanto se afirma que estas dependen exclusivamente de su rendimiento individual. Así como las “biografías electivas” o “biografías hágalo usted mismo” caracterizan a las sociedades modernas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 40), existe una

¹¹La Secretaría de Educación Pública (SEP) fungió como una de las entidades que promovió el desarrollo de programas institucionales orientados a la profesionalización de la planta académica nacional. Iniciativas como la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) hicieron parte de los espacios gestados por la SEP para la estandarización de criterios de evaluación en las IES. Asimismo, estuvo a cargo del Programa de Mejoramiento del Profesorado de las instituciones de educación superior (PROMEP) que serviría de guía para los programas institucionales de becas y estímulos.

¹²Los *Programas de Ajuste Estructural* definidos por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial sobre los años 80 representaron un condicionamiento al Estado mexicano con respecto a sus formas de gestionar el gasto público. En otros estudios se ha reconocido la articulación de estos organismos y sus políticas con la neoliberalización de la gestión del trabajo académico en México (Ibarra, 1999; Jiménez, 2007)

suerte de “carrera hágalo usted misma/o” en donde las decisiones individuales son consideradas el único elemento que dirige el rumbo que toma la carrera de cada persona.

Capítulo 2. Apartado teórico–metodológico

Si bien para la construcción y el desarrollo de esta investigación partí de la problematización del lugar diferenciado que ocupan las mujeres en el campo académico, en conjunto con la revisión de la bibliografía disponible para delimitar y contextualizar mis intereses, fue hasta que indagué y dialogué con planteamientos teóricos de otras personas que pude apuntalar un marco de referencia útil para darle coherencia al análisis que aquí presento. Siguiendo la idea de que un objeto de estudio no llega a ser tal cosa por sí mismo, sino que es definido y construido por la persona que investiga en interrelación con una problemática teórica y una estrategia metodológica (Bourdieu et al., 2008/1990, p. 54), en este capítulo me propongo dar cuenta del recorrido teórico que atravesé para delimitar las ‘subjetividades académicas’ como objeto de estudio, así como también exhibir las decisiones metodológicas que fui tomando en paralelo para acercarme e interactuar con las académicas que conforman el grupo de interlocutoras y sujetas de estudio de esta investigación.

Desarrollo en este capítulo lo teórico y lo metodológico bajo el entendido de que el vínculo entre estos dos elementos es fundamental para el desarrollo de una investigación. El análisis de la realidad social que desarrollo a lo largo de la tesis lo afirmo desde una concepción de la práctica investigativa que entreteje los postulados a través de los cuales hay un acercamiento a dicha realidad en correspondencia con las técnicas y herramientas empleadas para hacerlo: “el cómo se concibe la sociedad afecta también el cómo se la estudia” (Archer, 2009/1995, p. 31). El presente capítulo se divide en tres secciones. La primera sección contiene el constructo teórico-conceptual sobre las subjetividades con el que trabajé para llevar a cabo la interpretación y el análisis de los datos. La segunda sección detalla la estrategia metodológica a la que recurrí para el desarrollo del trabajo de campo, además de las distintas etapas que compusieron este mismo. En la tercera sección hago una breve reflexión en términos de las mutuas implicaciones entre la investigadora, lo que investiga y con quienes investiga.

2.1. Las subjetividades como objeto de estudio: elaboración teórico-conceptual

En etapas tempranas de esta investigación me resistía a trabajar con ‘subjetividad’ porque consideraba que este hacía parte del grupo de conceptos que han adquirido tanta popularidad en el discurso sociológico – y muchos otros – que en la actualidad es complejo saber a qué se refiere. Como bien destaca Gina Zabłudovsky (1997), la subjetividad es un concepto analítico que se ha nutrido, integrado y rebatido desde una multiplicidad de frentes. La “sujeción” en Michel Foucault, el “habitus” en Pierre Bourdieu o la “agencia” en Anthony Giddens, son todos ejemplos de distintas propuestas teóricas que ahondan en los procesos mediante los cuales las/os sujetas/os sociales se constituyen; ante la diversidad de planteamientos, el concepto de subjetividad me parecía arriesgado dada la ambigüedad que podía implicar.

Sin embargo, a medida que avanzaba con el trabajo de campo iba advirtiéndome que para acercarme teóricamente al fenómeno que buscaba comprender requería de este concepto¹³: el análisis de las diferentes formas en que las académicas significaban sus experiencias y se entendían a sí mismas era, al final, una cuestión relacionada con las subjetividades. Fue debido a la falta de consenso alrededor del concepto que sustenta mi problema de investigación, pero también a la riqueza analítica que este me ofrecía para abordarlo, que encontré necesario elaborar una definición ‘propia’ sobre las subjetividades para el desarrollo de esta tesis. Digo que es ‘propia’ porque la construí para esta tesis, mas no porque sea ajena a propuestas previas, al contrario, la que despliego aquí es una definición que se nutre de postulados de autoras cuyas propuestas teóricas son fundamentales para situar la configuración de las/os sujetas/os en las sociedades modernas: Margaret Archer (2003, 2007, 2009/1995) y la *reflexividad* en tanto principio reproductor de la vida social; Estela Serret (2004, 2006, 2011) con los diferentes niveles de intervención del *género* como organizador significativo de las relaciones humanas; y Lois McNay (2000) en cuanto a los *relatos generativos del yo*.

¹³ Destaco y agradezco la guía constante de la Dra. Cristina Herrera para la comprensión teórica de las subjetividades, así como también su orientación para la construcción del concepto que desarrollo en este apartado.

En lo que sigue del apartado, desglosaré una definición de la subjetividad como categoría analítica compuesta por dos proposiciones que, en conjunto, enfatizan en su carácter dinámico: (a) la subjetividad es **producto** de procesos sociales, reflexivos y generizados; y (b) la subjetividad es una **propiedad** que cada sujeta/o configura y significa en su devenir propio como tal, materializada a través de las narrativas sobre el ‘yo’. Cada una de las proposiciones está compuesta, a su vez, por varias partes. La primera de ellas incluye tres tipos de procesos diferentes, pero interrelacionados entre sí: sociales, reflexivos y generizados. La segunda alude a dos elementos: el sentido del que cada quien dota a la subjetividad y la narrativa como medio de construcción de ese sentido.

La afirmación de que la subjetividad es producto de procesos sociales se sirve de los postulados del enfoque morfogenético que desarrolla Margaret Archer en su libro *Teoría Social Realista* (2009/1995). Este enfoque tiene como objetivo dar cuenta de la interconexión y el juego mutuo a través del tiempo entre la estructura y la agencia mediante “procesos que tienden a elaborar o transformar la estructura, estado o forma de un sistema dado” (p. 25). En el núcleo esta propuesta, se encuentra su particular entendimiento de la conformación de la vida social: tras distanciarse de la perspectiva “colectivista”, que considera que los individuos son moldeados unilateralmente por las estructuras, pero también de la perspectiva “individualista”, en la que la estructura es un agregado de los individuos, Archer propone un marco de referencia – la morfogénesis – en el que

las estructuras (en tanto entidades emergentes) no son solo irreducibles a las personas, las anteceden, y las personas no son marionetas de las estructuras porque tienen sus propias propiedades emergentes, lo que quiere decir que, ya sea reproducen o transforman la estructura social más que crearla (Archer, 2009/1995, p. 115).

Por consiguiente, el enfoque morfogenético postula que las estructuras y las agencias emergen, se entrelazan y se redefinen mutuamente en la escala del tiempo. Lo anterior, considerando tres fases analíticas: un *condicionamiento estructural*, es decir una estructura inicial previa y agregada de acciones pasadas que condiciona la agencia; una *interacción social* que abre la posibilidad de transformación estructural a través de los poderes de los agentes; y una *elaboración estructural*, la cual introduce nuevos condicionamientos sobre la agencia como resultado de la interacción.

Con esto, la propuesta de Archer reconoce la dimensión temporal en la que lo estructural y lo individual se forman recíprocamente. La autora enfatiza que es necesario llevar a cabo una separación analítica entre las *influencias condicionales* – no determinantes – de la estructura, y los *poderes generativos* – no voluntaristas – de la agencia para poder comprender el lugar que cada uno de estos tiene en la reproducción de la vida social. Es desde este enfoque que comprendo que los procesos sociales que dan lugar a la subjetividad no operan en una sola vía, la estructura *sobre* la agencia o la agencia *sobre* la estructura, sino que ambos elementos cobran relevancia para la configuración de las/os sujetas/os. No parto, entonces, de una noción de la subjetividad como algo intrínseco de cada quien; en contraste, enfatizo en su carácter procesual para destacar que son una propiedad emergente, dinámica y abierta al cambio según las particularidades que cada contexto socio-histórico implique y lo que cada sujeta/o experimenta.

Seguido a esto, la subjetividad es producto de procesos reflexivos porque es a través de las conversaciones internas que las/os sujetas/os ponderan – consciente o inconscientemente – lo estructural y lo individual, significan sus experiencias y deciden sobre sus cursos de acción. Entendiendo que la acción de reflexionar es algo característico de cualquier sujeta/o social, que el ‘hablar consigo misma’ integra la cotidianidad de toda persona, y que una parte de esas conversaciones internas sirven para deliberar individualmente con respecto a la realidad social, Archer (2007) propone el concepto de *reflexividad* como “el ejercicio regular de la capacidad mental, compartida por todas las personas normales, de considerarse a sí mismas en relación con sus contextos (sociales) y viceversa¹⁴” (Archer, 2007, p. 4). Es esta práctica el espacio de mediación entre las *influencias condicionales* de las estructuras, lo que cada contexto sociocultural e histórico dispone sobre las/os sujetas/os, y los *poderes generativos* de las/os sujetas/os que habilitan la reproducción, reformulación o transformación de dichas estructuras.

Las personas actúan tras haber llevado a cabo un examen interno de las condiciones sociales en que se encuentran y sus propias preocupaciones – esto, incluso, cuando el

¹⁴ Traducción propia del original en inglés: “Reflexivity is the regular exercise of the mental ability, shared by all normal people, to consider themselves in relation to their (social) contexts and vice versa”

desenlace de sus acciones no es el esperado —. La *reflexividad* es una característica de los procesos sociales que conforman la subjetividad porque es a través de las conversaciones internas que hay una interacción entre lo estructural y lo individual. Así, debido a que no sólo media el impacto de lo estructural sobre lo individual, sino que delinea las respuestas individuales frente a este mismo, la *reflexividad* se sustenta en un punto clave del enfoque morfogenético de Archer: estructura y agencia son dinámicas, y cada una ejerce poderes de transformación sobre las formas y contenidos de la otra.

Es considerando los procesos reflexivos que envuelve la configuración de la subjetividad, que se puede dar cuenta de las ambivalencias de la experiencia cotidiana: el devenir de las/os sujetas/os emerge entre la posibilidad simultánea de *ser* libres y *estar* constreñidas/os, mientras tienen alguna conciencia de ello (Archer, 2009/1995, p. 30). Hay que subrayar que este concepto de *reflexividad* no opera desde la deliberación del costo-beneficio del sujeto moderno; este proceso está “cargado de emociones, en lugar de ser un simple ejercicio de racionalidad instrumental, porque se sostiene que nuestras emociones (...) proporcionan el ‘poder de empuje’ que conduce a la acción (o la resistencia que resulta en inacción)¹⁵” (Archer, 2007, p. 13). Las conversaciones internas involucran intereses de diversa índole, cuyo grado de influencia en las decisiones sobre los cursos de acción de las/os sujetas/os van a ser variables dependiendo de la importancia que cada quien otorgue a estos mismos.

Adicionalmente, la subjetividad es producto de procesos generizados porque la mediación que se genera entre la estructura y los individuos, las diferentes maneras en que cada quien desenvuelve sus conversaciones internas, está condicionada significativamente por el género como subtexto de lo social. Reconociendo que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder (Scott, 1996), afirmo que todo proceso social está generizado en cuanto los referentes de masculinidad y feminidad dotan tanto como son dotados de contenido por el conjunto de

¹⁵ Traducción propia del original en inglés: “It is emotionally charged, rather than being a simple exercise in instrumental rationality, because it is maintained that our emotions (...) supply the ‘shoving power’ leading to action (or the resistance resulting in inaction)”.

prácticas, relaciones y lógicas que conforman la vida social. En este marco, las experiencias que cada sujeta/o tiene en su devenir como tal están atravesadas por los referentes simbólicos y discursos normativos disponibles – y delimitados contextualmente – sobre el ser/hacer ideal de mujeres y hombres, lo que trae consigo que el entendimiento que cada quien construye sobre sí misma/o esté significado, reproducido o transformado en relación a esos ideales.

El género es crucial para analizar la subjetividad porque este posee un lugar protagónico en la constitución de las identidades y, por consiguiente, actúa sobre una autopercepción que rescata la mirada externa pero se reelabora a partir de la experiencia propia (Serret, 2004, p. 44). En ese sentido, afirmo que el género interviene significativamente en la organización de la vida social y en la producción de las/os sujetas/os ciñéndome a la propuesta teórica de Estela Serret, para quien el proceso de conformación de las/os sujetas/os implica un posicionamiento individual que se sirve de referentes de significación organizados por códigos sobre lo masculino y lo femenino que la colectividad social reproduce, sanciona y acepta. La autora diferencia, entonces, tres niveles de intervención del género: *género simbólico*, *género imaginario social* y *género imaginario subjetivo* (Serret, 2011). En conjunto, estos tres niveles componen el carácter ‘generizado’ de los procesos sociales y reflexivos que implica la subjetividad como producto.

El *género simbólico* atiende al funcionamiento de la pareja simbólica masculinidad – feminidad como referente primario de significación que ordena las concepciones que se forman sobre el mundo social. En este nivel el género construye significados en donde lo masculino es lo central, lo inteligible y el sujeto actuante; y lo femenino es lo liminal, lo ininteligible y el objeto (Serret, 2011, p. 81). El *género imaginario social* se sirve del nivel simbólico para categorizar a los hombres como aquellas personas que actúan y reproducen en sus prácticas los contenidos simbólicos de la masculinidad; y a las mujeres como aquellas personas que actúan y reproducen en sus prácticas los contenidos simbólicos de la feminidad. Es decir:

los varones actúan prioritariamente los significados de centralidad, de prestigio, de sujetos que con empujados por el deseo, que actúan, emprenden y toman bajo su cargo la representación del yo y del nosotros. Por su parte, las mujeres actúan prioritariamente (...) la

enorme densidad de valores que van desde lo más deseado y temido hasta lo que ha sido dominado (Serret, 2011, p. 83)

En el nivel imaginario social del género se reproducen unos códigos socialmente compartidos que establecen modos específicos de entender el mundo. Así, la diferencia esencial entre el *género simbólico* y el *género imaginario social* es que mientras el primero alude a los ‘contenidos’ de la masculinidad y la feminidad, el segundo tiene que ver con las ‘prácticas’ concretas consideradas ‘de hombres’ y ‘de mujeres’ que reproducen dichos contenidos.

El *género imaginario social* implica un conjunto de ideas comunes – tipificaciones – a propósito de lo que significa ser un hombre o ser una mujer, siendo cierto, en todo caso, que existen situaciones en las que unos y otras consiguen actuar significados simbólicos diferentes a lo que les ‘corresponden’. Esto último es particularmente importante para esta tesis porque abre la posibilidad de que las mujeres devengan en sujetas, aún con todas las complejidades que emergen a raíz del poder que lo simbólico detenta en la vida social: “los sujetos constituidos de manera identitaria en referencia a la feminidad se debaten en una dinámica ser–deber ser irremediabilmente nociva para la configuración de un yo unitario” (Serret, 2006, p. 148). Luego, el *género imaginario subjetivo* alude a la manera en que la persona se posiciona con respecto a los significados de la masculinidad y la feminidad, advierte el modo concreto en que cada quien, en tanto hombre o mujer, se relaciona con lo simbólico y lo imaginario. Es decir, aunque el *género imaginario social* establece las tipificaciones sociales del ser hombre y del ser mujer, es en el nivel del *género imaginario subjetivo* que se fragua una apropiación individual de dichas tipificaciones: es una “zona fluida” en la que se cruzan la autopercepción – la mirada propia – y la percepción social – la mirada externa –.

De este modo, la relación entre los tres niveles del género que elabora Serret da continuidad, a la vez que refuerza, los procesos sociales y reflexivos que expuse previamente como parte de la definición de la subjetividad. La cualidad generizada de la subjetividad parte de entender que el proceso de conformación de las/os sujetas/os “resulta de un particular posicionamiento imaginario frente al binomio simbólico masculinidad/feminidad y frente a la encarnación de este en tipificaciones imaginarias sociales que indican *cómo son* los

hombres y las mujeres” (Serret, 2011, p. 89). El género como subtexto de lo social es indispensable para comprender las subjetividades porque integra el diálogo entre estructura e individuos que habilita la *reflexividad* nutrida de los niveles simbólicos e imaginarios del género.

De la proposición sobre la subjetividad procesual (a), se deriva, entonces, que (b) la subjetividad es una **propiedad** que cada sujeta/o configura y significa en su devenir propio como tal. A partir de los procesos sociales, reflexivos y generizados en que se configura la subjetividad, emergen formas específicas y diferenciadas de significar las experiencias que cada quien tiene a lo largo de su vida, a la vez que les otorga diversos sentidos en relación a su propia existencia. Significados y sentidos que, ciertamente, son durables, porque es en función de estos que se le da cierta unidad al ‘yo’, pero son simultáneamente mutables y cambiantes en el tiempo y el espacio: la autopercepción subjetiva es “siempre imaginaria y, como tal, compleja, contradictoria, cambiante, pero construida en la ilusión de coherencia, solidez y eternidad” (Serret, 2006, p. 49). Como producto de procesos, la subjetividad está en permanente cambio; como propiedad de las/os sujetas/os la subjetividad es dinámica en el transcurso de la vida y significada de diversas formas conforme a las experiencias y trayectorias de las/os sujetas/os.

El dinamismo de la subjetividad como propiedad atiende al planteamiento teórico de Lois McNay (2000), quien propone la idea de los *relatos generativos del yo* para analizar los procesos de configuración de las sujetas a través de la dimensión narrativa de la experiencia: “el yo tiene unidad, pero es la unidad dinámica de la narrativa que intenta integrar la permanencia en el tiempo con su contrario, a saber, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad y la inestabilidad¹⁶” (McNay, 2000, p. 89). Con lo narrativo se pone de manifiesto que las personas cuentan y se cuentan una historia sobre sí que les sirve para darle sentido a la existencia, misma que sólo toma forma mediante relatos en los que se integran diferentes temporalidades y elementos de sus vidas. Vale aclarar que no es esta una

¹⁶ Traducción propia del original en inglés: “The self has unity, but it is the dynamic unity of narrative which attempts to integrate permanence in time with its contrary, namely diversity, variability, discontinuity and instability”.

subjetividad que surge meramente desde las/os sujetas/os sin considerar lo estructural. Al contrario, con los *relatos generativos del yo* se ahonda en la puesta en práctica de una *reflexividad* en la que no sólo se pondera la experiencia propia entre lo estructural y lo individual, sino que además se proveen de sentido la serie de decisiones que cada quien ha tomado para determinar sus cursos de acción y las respectivas consecuencias de estas. Contar la propia historia resulta de privilegiar ciertos elementos de la experiencia por encima de otros y otorgarles un protagonismo dentro del sentido que se construye sobre sí misma/o.

Adicionalmente, la propuesta de McNay concede un lugar importante al género y la agencia en estas formas de contarse a sí misma/o siempre que los recursos de los cuales cada sujeta/o se sirve para otorgarle sentido a su propia historia están imbricados con los referentes simbólicos generizados de los cuales dispone y las condiciones materiales en que se encuentra, de modo que “se implica una relación fluida (...) donde las normas de género se entienden como límites arraigados pero no insuperables¹⁷” (McNay, 2000, p. 33). Recalcando el carácter dinámico de la subjetividad, y de su relación con el género, se sientan las bases para la comprensión de las diferentes alternativas mediante las cuales las sujetas capturan los significados de un ‘yo mujer’ operante en el orden de género y los transforman – o no – de acuerdo al flujo de la experiencia; alternativas, desde luego, evidenciables en las narrativas que ellas construyen sobre sí mismas.

Si, como dije, contar la propia historia resulta de privilegiar ciertos elementos por encima de otros, el modo en que las mujeres cuentan su propia historia alcanza una complejidad considerable debido al lugar privilegiado que, por decisión propia o por influencia estructural, adquiere la simbólica tradicional de la feminidad (Serret, 2006). Por ello, los *relatos generativos del yo* dan lugar al análisis de contradicciones y ambigüedades en la configuración de la subjetividad¹⁸. Con todo esto, afirmo que la subjetividad no es sólo el **producto** del juego entre *influencias estructurales* y *poderes agenciales*, sino también una

¹⁷ Traducción propia del original en inglés: “a fluid relation is implied (...) where gender norms are understood as entrenched but not unsurpassable boundaries”.

¹⁸ Esta definición de subjetividad coincide en varios sentidos con la propuesta de autoras como Dorothy Smith sobre la “conciencia bifurcada” o Isaura Castela-Huerta y la “reflexividad compleja”. Conceptos con los cuales no trabajo de primera mano porque, aunque abordan elementos importantes que integro aquí, no se centran en las subjetividades.

propiedad cuya forma atiende a la manera en que las/os sujetas/os piensen sus circunstancias, signifiquen sus contradicciones inherentes y, al hacerlo, soporten interiormente su existencia dotándola de sentido a través de unas narrativas sobre la historia propia.

2.2. Las Académicas como interlocutoras y sujetas de estudio: estrategia metodológica

Esta investigación fue pensada, diseñada y puesta en marcha como una aproximación cualitativa a la realidad social por encontrar en este paradigma una alternativa adecuada para acceder a las experiencias de las académicas y comprender los significados que ellas les otorgaban en relación a sus subjetividades. Reconociendo que lo cualitativo envuelve procesos interpretativos de indagación que dan sentido a los fenómenos sociales en los términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis, 2007, p. 24), el entendimiento del carácter dinámico y cambiante de las subjetividades se sirvió, también, de la construcción de una evidencia empírica mediante herramientas y técnicas útiles para profundizar en la compleja diversidad de situaciones que viven las académicas. Así, la estrategia metodológica que presento en este apartado da cuenta de las diferentes etapas del proceso investigativo y del trabajo de campo. Adicionalmente, reconstruye la serie de decisiones metodológicas que fui tomando a lo largo de este periodo: cuál fue el proceso de delimitación del grupo de interlocutoras, cómo me acerqué a ellas, cuáles fueron las técnicas y herramientas a las que recurrí para recabar información, cómo hice la sistematización y el análisis de los datos, entre otras.

Antes de entrar a detallar lo mencionado, me interesa señalar dos cuestiones fundamentales de la construcción de esta estrategia metodológica. La primera es que todas las situaciones que reconstruyo y las decisiones de las que doy cuenta fueron ocurriendo simultáneamente y afectándose entre sí. Esto es importante porque aunque este apartado sigue una lógica ciertamente cronológica, esto se logró así en la escritura, pero no necesariamente durante el quehacer investigativo: siempre hubo un ir y venir constante. La segunda cuestión atiende al papel que desempeñaron las académicas en el proceso de construcción de conocimiento. Aun cuando esta tesis es presentada a título personal y los

argumentos que construyo son producto de mi propia interpretación sobre los datos contruidos en el trabajo de campo, el desarrollo de la investigación – ya no la tesis – procedió con las académicas como sujetas involucradas activamente en la misma, nunca como un mero objeto de observación.

A lo largo de esta tesis, me refiero a las académicas que hicieron parte de la investigación como ‘interlocutoras’ porque el trabajo de campo operó desde un diálogo en el que ambas partes nos reconocimos y relacionamos mutuamente, en otras palabras, el flujo de la investigación empírica se dio por las interacciones sociales entre la investigadora y las sujetas sociales (Guber, 2018, p. 66). Esto, sin querer afirmar que ellas y yo desempeñamos un mismo rol en la investigación. Ciertamente, había distintos intereses puestos en las interacciones y en lo que me correspondía siempre estuvo presente – y explícito – la elaboración de la presente tesis como interés fundamental. El proceso de producción del conocimiento funcionó como una “construcción cooperativa en la que sujetos[as] esencialmente iguales realizan aportes diferentes” (Vasilachis, 2003, p. 53). Por lo tanto, también hablo de estas académicas como ‘sujetas de estudio’ porque ellas y sus experiencias conforman el núcleo del análisis que llevé a cabo, además de que sus aportes y disposiciones hacia la investigación fueron tan importantes como los míos. Todo lo que presento es un entretejido de lo que ellas, como sujetas, me narraron – o no – sobre sí mismas y mi análisis sobre esas narrativas.

2.2.1. Indagación, contacto y relacionamiento con las académicas

El trabajo de campo de esta investigación lo realicé desde marzo de 2023 hasta diciembre del mismo año y estuvo compuesto por tres etapas. La primera fue una **etapa de indagación** de datos para establecer los criterios de delimitación del grupo con el que me relacionaría posteriormente, siendo la base el que fueran mujeres académicas que trabajaran en la Ciudad de México para que el contacto y la interacción fuera más accesible debido a la proximidad geográfica (era el lugar en el que yo vivía) y proximidad social (mis redes e intermediarias se situaban allí).

Para acotar las posibilidades, la primera decisión que tomé durante la etapa de indagación fue enfocarme en mujeres académicas que hicieran parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) bajo el entendido de que con esto tendría un ‘factor de agrupación’ que me asegurara la inclusión de perfiles cuyas trayectorias formativas y laborales estuvieran dirigidas principalmente hacia la academia. La contextualización sobre el trabajo académico en el país me llevó a reconocer que, al ser este un instrumento regulador que influye de manera significativa en el quehacer académico en México (Didou y Gerard, 2010; Estrada, 2022), en la actualidad la pertenencia al SNII distingue el ejercicio de la profesión académica frente a otras posibilidades laborales. Siendo claro que no sólo quienes hacen parte del SNII son académicas¹⁹, delimité así la conformación del grupo porque con esto accedía a perfiles que hubieran ‘habitado’ cotidianamente la academia a lo largo de sus vidas; académicas con experiencias cimentadas en este campo. Haber tomado esta decisión me implicó circunscribir mi investigación a perfiles de académicas que trabajaran en instituciones públicas de la Ciudad de México siempre que son estas las que prioriza el CONAHCYT²⁰.

A partir de este segundo criterio, analicé los datos disponibles en el Padrón de Beneficiarios del SNII con su actualización hasta el segundo semestre de 2023²¹ para hallar puntos de contraste entre la población e identificar posibles perfiles a contactar. En dicho Padrón se encuentran los datos de todas las personas que hacen parte del SNII a nivel nacional bajo la figura de Candidatas, Investigadoras (nivel I, II o III) e Investigadoras Eméritas; además de los nombres, brinda información del área de conocimiento y la disciplina en que estas personas se adscriben y son evaluadas, la institución en que trabajan y la entidad federativa en que se ubican. Es importante mencionar que también conté con la posibilidad

¹⁹ Al haberme decantado por la pertenencia al SNII como criterio dejé por fuera de los alcances de esta investigación los – abundantes – casos de académicas que se encuentran en condiciones sumamente distintas no sólo por no pertenecer al sistema sino por sus relaciones contractuales con las IES: catedráticas, profesoras de asignatura, profesoras auxiliares, entre otras.

²⁰ De acuerdo con el Reglamento del SNII, los casos de beneficiarias/os del sector privado son excepcionales: “sólo podrán solicitar reconocimientos (...) siempre que dichas instituciones del sector privado hayan celebrado un convenio con el Consejo Nacional mediante el cual asuman la obligación de entregarles estímulos económicos en caso de que los obtengan” (CONAHCYT, 2023, p. 12).

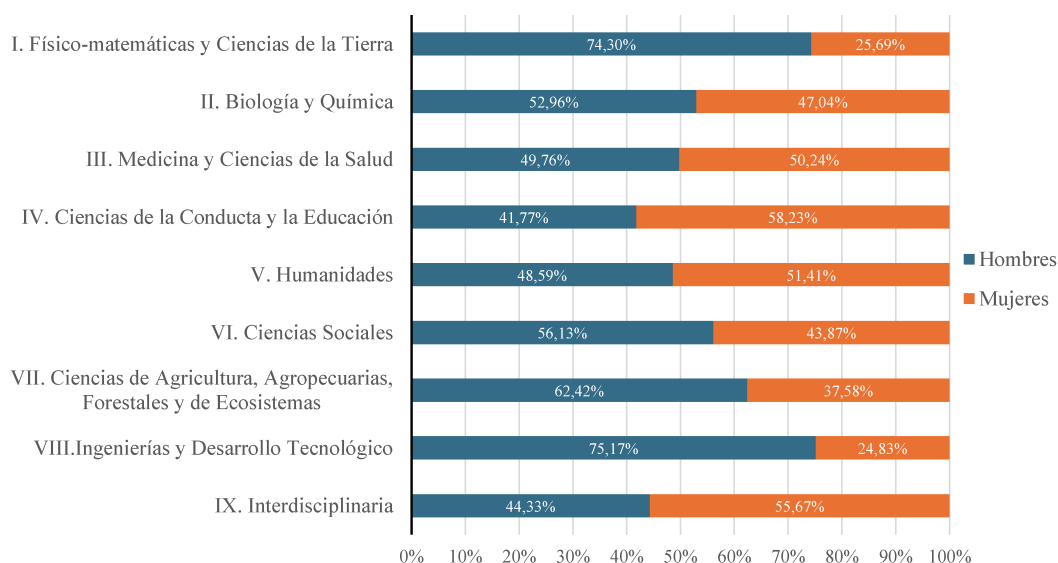
²¹ El Padrón de Beneficiarios se encuentra publicado en la página web del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y se actualiza cada seis meses.

de desagregar los datos por sexo a pesar de que el Padrón publicado no incluyera este criterio ya que presenté una solicitud al CONAHCYT para que me compartieran la base de datos con esta información detallada.

El análisis de la base de datos filtrada por entidad federativa (Ciudad de México) y sexo arrojó resultados interesantes a propósito de la participación diferenciada de hombres y mujeres en cada una de las áreas del conocimiento. Es imprescindible recordar que el SNII considera nueve áreas de conocimiento al interior de las cuales los/as beneficiarios/as se adscriben y son evaluados/as: I. Físico-matemáticas y Ciencias de la Tierra, II. Biología y Química, III. Medicina y Ciencias de la Salud, IV. Ciencias de la Conducta y la Educación, V. Humanidades, VI. Ciencias Sociales, VII. Ciencias de la Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas, VIII. Ingenierías y Desarrollo Tecnológico y IX. Interdisciplinaria. En la Figura 1 aparece la composición por sexo de cada una de estas considerando el total de beneficiarios/as del SNII que trabajaban para 2023 en universidades y centros de investigación de la Ciudad de México:

Figura 1.

Participación porcentual de hombres y mujeres en cada área del conocimiento del SNII en la Ciudad de México. Creación propia con datos del Padrón de Beneficiarios al corte de 2023.



Las cifras del Padrón de Beneficiarios confirmarían que en el SNII opera una segregación vertical entre hombres y mujeres: mientras ellos son una notable mayoría porcentual en Físico-matemáticas y Ciencias de la Tierra (74%) o Ingenierías y Desarrollo Tecnológico (75%); ellas apenas alcanzan a representar un poco más de la mitad en Ciencias de la Conducta y la Educación (58%) y están cerca de hacerlo en Humanidades (51%) o Ciencias Sociales (43%). Teniendo estos contrastes como fundamento, me reduje a dos áreas del conocimiento para determinar las disciplinas de las académicas con las que buscaría trabajar: el área I. Físico-matemáticas y Ciencias de la Tierra, y el área VI. Ciencias sociales. No consideré otras ya que me resultó llamativo comparar las experiencias de las académicas en dos campos disciplinares con históricas diferencias con respecto a las formas de producción del conocimiento y sus sujetos/as. Decantarme por Físico-matemáticas y Ciencias Sociales me abría la oportunidad de abordar la dicotomía entre ‘ciencias duras’ y ‘ciencias blandas’ como factor que podía influir en el lugar que las mujeres ocupaban en las IES y sus correspondientes experiencias. Asimismo, porque, siguiendo a Manuel Gil y Leobardo Contreras (2017) la transformación de la academia mexicana y, como parte de esto, el funcionamiento del SNII han influido en forma distinta – y opuesta – sobre estas dos áreas, sus comunidades y tradiciones académicas.

Luego, elegí una disciplina de cada área para concretar la delimitación del grupo atendiendo a su relativa ‘representatividad’ tanto cuantitativa, porque son de las que más beneficiarios/as concentraban en su área, como cualitativa, ya que poseen cierto reconocimiento dentro del área a la que pertenecen: para Físico-matemáticas elegí Física²² y para Ciencias Sociales elegí Sociología²³. De modo que la delimitación del grupo de académicas estuvo guiada por la inclusión de mujeres académicas que trabajaran en instituciones públicas de la Ciudad de México, que formaran parte del SNII y que estuvieran adscritas en este a Física o Sociología como sus disciplinas. Debo mencionar que, como se verá a lo largo de los capítulos analíticos, algunas de las académicas no se formaron en estas

²² En la clasificación del SNII, esta disciplina agrupa Biofísica, Física Atómica, Física Nuclear, Física de Fluidos, Física del Estado Sólido, Física Molecular, Física Teórica, Geofísica, Termodinámica y otras especialidades.

²³ En la clasificación del SNII, esta disciplina agrupa Sociología Cultural, Sociología de la Educación, Sociología del Trabajo, Sociología de los Asentamientos Humanos, Sociología Experimental, Sociología General, Sociología Política y otras especialidades.

disciplinas, sin embargo, las consideré dentro del grupo porque el criterio no era haber estudiado Física o Sociología, sino estar adscritas a estas disciplinas en el momento en que me contacté con ellas. En todo caso, la adscripción en el SNII responde al hecho de contar con una trayectoria docente, académica e investigativa en su área y disciplina, por lo tanto, incluso en los casos cuya formación no corresponde, su ejercicio profesional está dispuesto hacia esta.

La segunda fue una **etapa de contacto** con académicas cuyos perfiles coincidían con los criterios delimitados para el grupo de trabajo. En esta etapa recibí apoyo de algunas de las Profesoras-Investigadoras del Centro de Estudios de Género de El Colegio de México para identificar posibles interlocutoras, adicionalmente hice uso del Padrón de Beneficiarios del SNII para ampliar el alcance de la identificación de perfiles mediante un muestreo aleatorio sobre la base de datos. Cuando las Profesoras-Investigadoras fueron las intermediarias del contacto, ellas se encargaron de presentarme a las académicas y contarles sobre mi investigación a través de un correo electrónico con copia a mí. Cuando me contacté de forma ‘independiente’, lo hice también a través de un mensaje a los correos electrónicos institucionales que podía encontrar fácilmente en las páginas web de las IES tras *googlear* los nombres que aparecían en el Padrón de Beneficiarios. Debo destacar una ‘virtud’ metodológica de mi trabajo de campo que estuvo habilitada por mi cercanía hacia una práctica ciertamente académica: la cotidianidad del envío, la recepción y la respuesta de correos; sin esto, el primer contacto con las académicas probablemente me habría requerido gestiones y tiempos adicionales.

En todos los casos la investigación fue presentada, a título personal o a través de las intermediarias, como parte del trabajo de grado en el marco de la Maestría en Estudios de Género que yo estaba cursando, explicitando que mi interés era analizar las trayectorias y experiencias de mujeres académicas en IES mexicanas. La propuesta de participar se extendió a 30 académicas: seis de ellas no respondieron, ocho respondieron pero no contaban con disponibilidad de tiempo y dieciséis respondieron afirmativamente. Con quienes podían participar procedió un intercambio de correos – en algunos casos también mensajes de WhatsApp – en los que ellas me proponían fechas y horarios para encontrarnos. Hasta aquí,

mi interacción con las académicas había sido meramente virtual y, aunque gracias a la información disponible en internet sabía superficialmente sobre sus perfiles, todavía no conocía a ninguna.

Finalmente, la tercera fue una **etapa de relacionamiento** con las académicas que fungieron como interlocutoras de esta investigación. La mayoría de los encuentros se llevaron a cabo de forma presencial en los espacios de trabajo de las académicas (oficinas, cubículos y/o laboratorios), algunos en espacios por fuera del trabajo (cafés o librerías) y sólo dos se hicieron de forma virtual a través de plataformas como Zoom o Google Meet. La visita a los espacios de trabajo fue útil para ‘situar’ lo que ellas me contaban, pero también para observar y registrar diferencias entre las IES y las condiciones del personal académico: entre espacios de libre acceso y espacios con registro obligatorio; entre cubículos individuales y cubículos compartidos; entre departamentos, facultades, institutos, centros y divisiones; entre la presencia de hombres y mujeres, etc. Aunque no funcionó como fuente principal para el sustento empírico de esta tesis, la observación en las instituciones y el registro correspondiente en mi diario de campo me ayudaron a comprender dinámicas específicas y diferenciadas del trabajo académico que son perciben en la cotidianidad.

Como mencioné, en total fueron dieciséis las académicas que aceptaron participar en la investigación, con todas me encontré al menos una vez para conocernos, hablar sobre sus experiencias y entrevistarlas para reconstruir estas mismas. La dinámica de los encuentros dependió, entre otras cosas, del espacio en que nos ubicáramos, la disposición de tiempo que ellas tenían, la apertura o no frente a determinados temas y, ciertamente, los matices que iba tomando la interacción de acuerdo a la comodidad de ambas partes durante la entrevista; aunque las dieciséis académicas me contaron sobre sus vidas y sus experiencias, el *rapport* con cada una de ellas fue diferente. En la Tabla 1 están relacionados los perfiles de cada una de ellas. En aras de garantizar el anonimato y la privacidad de las interlocutoras, los nombres que aparecen en la tabla – que son con los que me refiero a ellas a lo largo de la tesis – son seudónimos escogidos por mí. Adicionalmente, no menciono los nombres de las universidades y centros de investigación en que ellas trabajan pues son datos que podrían

permitir su identificación; cosa que para los fines analíticos de esta tesis no es necesaria y, al contrario, generaría incomodidades²⁴.

Tabla 1.

Perfiles de las interlocutoras de la investigación.

Pseudónimo	Disciplina	Tipo de institución	Edad	Origen	Años de trayectoria
Paz	Física	Universidad	69	Mexicana	35 años
Romina	Física	Universidad	49	Mexicana	20 años
Helena	Física	Universidad	69	Mexicana	35 años
Carmen	Física	Universidad	67	Mexicana	38 años
Claudia	Física	Universidad	66	Mexicana	38 años
Teresa	Sociología	Universidad	65	Mexicana	38 años
Eva	Sociología	Universidad	61	Mexicana	30 años
Esther	Física	Universidad	59	Mexicana	24 años
Rita	Física	Universidad	56	Mexicana	25 años
Regina	Sociología	Universidad	54	Extranjera	20 años
Lucía	Sociología	Centro de Investigación	53	Mexicana	25 años
Cristina	Sociología	Universidad	43	Extranjera	20 años
Matilde	Física	Universidad	40	Extranjera	16 años
Marcela	Sociología	Universidad	65	Mexicana	35 años
Isabel	Sociología	Centro de Investigación	39	Extranjera	16 años
Silvia	Sociología	Centro de Investigación	39	Extranjera	9 años

Como puede verse en la tabla, el grupo con el que trabajé está conformado por académicas entre los 39 y los 69 años, la mayoría son de nacionalidad mexicana pero hubo cuatro casos en los que – sin que esto hubiera sido considerado como criterio – eran extranjeras. Incluí en estos perfiles también los años de trayectoria porque permiten situar contextualmente las experiencias que cada una de ellas ha tenido en su devenir académicas; elemento que desarrollaré más adelante cuando presente la categorización analítica de generaciones. A lo largo de la tesis incorporo información sobre sus trayectorias formativas, laborales y configuraciones familiares pues es este el insumo principal de mi análisis, razón por la cual los perfiles no incluyen más detalles en este apartado.

²⁴ Sólo una de las académicas me dijo que le era indiferente si su nombre real aparecía o no, todas las demás me recalcaron la importancia de no mencionarlas directamente y algunas hicieron especial énfasis en que no relacionara con nombre propio las instituciones en las que trabajaban porque “se sabía” quién podía atender a estos perfiles. Reconozco que no dar detalles sobre los lugares de trabajo puede ser una limitación porque me impide ahondar en las diferencias que existen entre los mismos, pero mantuve esta decisión en atención a lo solicitado por las mismas académicas.

Por último, quiero subrayar que en la tabla hay dos nombres que aparecen en gris porque fueron académicas cuyas experiencias no incorporé en mi análisis por razones distintas pero fundamentadas en aspectos metodológicos. **Romina**, una de las primeras académicas que conocí, no estuvo de acuerdo con que grabara la entrevista que – como detallo en el siguiente apartado – fue la herramienta de la que me serví para la construcción de la evidencia empírica, cosa que me impidió considerarla en el grupo de interlocutoras. Esto en ningún caso significa que esté obviando su participación y aporte significativo en el proceso de producción de conocimiento. La justificación de esta decisión atiende a las limitaciones metodológicas que me representó no contar con la grabación de la entrevista. En cuanto a **Marcela**, lo que ocurrió fue que perdí la grabación de su entrevista debido a una falla en la plataforma en que estaba alojando mis archivos y no pudimos concretar otro espacio de encuentro; de nuevo, no tener el sustento empírico ocasionó una ausencia en el análisis desarrollado pero no por esto un desconocimiento de su lugar en la investigación. En ese sentido, debido a la mencionada falta de registros, al final fueron catorce las académicas que protagonizaron el planteamiento que desarrollo en esta tesis y conforman el grupo de interlocutoras y sujetas de estudio.

2.2.2. Herramientas y técnicas de construcción de datos

Partiendo del hecho de que la selección de las técnicas debe corresponderse con los intereses de la investigación y el paradigma desde el cual esta se sitúe (Tarrés, 2013), me serví de la entrevista como herramienta para acceder a las experiencias de las académicas y, con esto, construir una evidencia empírica que fuera útil para comprender los procesos de configuración subjetiva. Específicamente, llevé a cabo entrevistas a profundidad para, sin dejar a un lado mi foco en la carrera académica, dar lugar a la emergencia de temáticas y categorías que podía no haber considerado previamente. Entendiendo que este tipo de entrevista consiste en encuentros que “siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bogdan, 1987, pág. 101), me resultó útil por la flexibilidad que ofrecía para la interacción con las académicas.

Todas las entrevistas fueron registradas por una grabadora de voz con la autorización expresa de cada una de las académicas: aunque no hubo una misma rutina durante los encuentros, siempre que íbamos a empezar las entrevistas les preguntaba si estaban cómodas con que pusiera mi celular a grabar y – salvo en el caso de Romina – ellas respondieron afirmativamente. En general, las entrevistas duraron aproximadamente una hora y media; solo en los casos de Paz, Isabel y Eva, con quienes me encontré más de una vez para la entrevista, hubo más tiempo de grabación. Aunque no me dirigí a ellas a través de un cuestionario rígido y limitado, sí conté con una suerte de ‘guion’ que me servía para tener en cuenta elementos indispensables para la reconstrucción de sus trayectorias y experiencias en la academia²⁵. Es decir, la flexibilidad de la entrevista a profundidad me sirvió para que fueran ellas quienes decidieran lo que querían narrarme de acuerdo a lo que consideraban importante sobre su propia historia, pero estas narrativas estuvieron en función de unos temas orientadores propuestos por mí: las trayectorias formativas y laborales, su relacionamiento con las condiciones institucionales para el desarrollo de la carrera académica y las percepciones que ellas tenían con respecto al lugar de las mujeres en la academia.

Adicionalmente, llevé un diario de campo en el que registraba y organizaba información que era pertinente para la investigación aun cuando no emergía de las entrevistas con las académicas: datos contextuales, posibles contactos, descripciones de los espacios de trabajo, percepciones de las interacciones con las académicas, etcétera. A pesar de que esta herramienta no fungió como insumo principal para la construcción de la evidencia empírica, fue fundamental para la misma porque allí apuntaba algunas ideas que me surgían durante las conversaciones con las académicas y, a través de la escritura, podía darle sentido a lo que paulatinamente iba encontrando en el trabajo de campo.

2.2.3. Procedimientos para el análisis de los datos

El análisis de las entrevistas estuvo orientado por postulados de la Teoría Fundamentada debido a mi interés por comprender las experiencias de las académicas a partir de sus propias formas de significarlas: “en lugar de aplicar un marco teórico preconcebido, las ideas sobre

²⁵ En la sección de Anexos puede encontrarse el guion que usé para las entrevistas con las académicas.

los datos guían cómo se construye el análisis teórico²⁶” (Charmaz, 2020, p. 197). Cada entrevista fue transcrita por mí y procesada en NVivo para acercarme suficientemente a las narrativas de las académicas y generar inducciones que me ayudaran a comprender los procesos de configuración subjetiva: no partí de unas categorías previas, sino que fue mediante la relectura de las entrevistas que identifiqué propiedades comunes sobre las cuales estructuré los argumentos que desarrollo en esta tesis.

Procedí con una *codificación abierta* para diseccionar y segmentar los datos de las entrevistas y determinar los temas que conformarían la ‘columna vertebral’ del análisis. Gracias a esta construcción desde los datos – y no sobre ellos – identifiqué que las experiencias de las académicas involucraban dimensiones prácticas, subjetivas y simbólicas. Luego, me concentré en una *codificación axial* para reorganizar la información en función de estas dimensiones y situar los elementos específicos que las nutrían: establecí las relaciones entre las trayectorias formativas, las trayectorias laborales y las trayectorias familiares; así como las motivaciones y expectativas que hacían parte de cada una de estas. A su vez, la codificación me ayudó a reconocer patrones entre las experiencias de las académicas y notar la existencia de diferencias significativas por el contexto socio-histórico en que se han desarrollado; mismas que utilicé para construir una clasificación analítica del grupo en generaciones que sirve como base para la presentación de los hallazgos en los capítulos analíticos.

2.2.3.1. Generaciones de académicas

La división por generaciones fue resultado de una clasificación propia que emergió de los datos más no de propiedades ajenas a los mismos. Hablo de ‘generación’ para agrupar analíticamente los casos de académicas que tienen en común el contexto socio-histórico en el que se han desarrollado sus carreras y han tenido lugar sus experiencias. Cada grupo está pensado para explicar los casos de las académicas con las que trabajé y pueden no corresponder con categorías, temporalidades y/o periodizaciones que en otras investigaciones

²⁶ Traducción propia del original en inglés: “rather than applying a preconceived theoretical framework, your ideas about the data guide how you construct the theoretical analysis”.

sobre el campo académico mexicano se han desarrollado; son estas generaciones que no pretenden ser reflejo de las experiencias de personas diferentes a las que integraron la investigación.

La clasificación de las generaciones atendió a **dos criterios** que me permiten dar cuenta de la heterogeneidad del grupo y, a la par, resaltar la existencia de patrones que la estructura social configura para ellas – como académicas y como mujeres – y sus trayectorias individuales: la década de ingreso a la carrera académica y la edad actual²⁷. Ambos criterios apuntan a hacer un bosquejo del *tiempo histórico* vivido por cada una de ellas y compartido entre quienes componen los diferentes grupos. Me enfoco en el *tiempo histórico* porque a través de este se accede a determinados condicionamientos estructurales que dan forma a las situaciones en que las personas se encuentran (Archer, 2009, p. 268). La década de ingreso y la edad actual no determinan los tiempos y formas en que las académicas han desarrollado sus carreras, así como tampoco son los únicos elementos que influyen en estas. Sin embargo, es a través de estos dos criterios que puedo ‘historizar’ las experiencias que cada una de ellas, en individual, ha tenido a lo largo de los años y que, en colectivo, comparte con sus contemporáneas.

La **década de ingreso** a la carrera académica resultó en un elemento central para la comprensión de las trayectorias porque funciona como indicador del periodo de ‘profesionalización’ del campo académico con el que cada una de las académicas se relacionó en un primer momento. Distingo entre las décadas de los 80, los 90 y los 2000 porque en cada una de estas fue distinto el grado de institucionalización de políticas y programas orientados al ‘mejoramiento’ de los cuerpos académicos en las IES a través de la evaluación del desempeño individual. Se identifican diferencias entre las carreras de quienes ingresaron a la carrera académica sobre los años 80 – antes de la puesta en marcha de estos programas –, quienes lo hicieron en los años 90 – durante su implementación temprana – y quienes entraron en los 2000 – cuando ya estaban consolidados – debido a las cosas que en cada época las IES exigían para la vinculación y/o permanencia en la planta académica.

²⁷Esto es, la edad al momento de realizar la entrevista con cada una de las académicas.

La **edad actual** opera como indicador del tipo de repertorios culturales alrededor de la feminidad y el ser mujeres de los que ellas han dispuesto para su configuración subjetiva, así como de la afinidad o el rechazo que crean hacia los mismos. Por lo tanto, recorro a esta para *temporizar* el entendimiento de la subjetividad y “explicar fenómenos como el arraigo histórico de ciertas normas de género y también la forma en que se median las contradicciones dentro de las configuraciones del yo” (McNay, 2000, p. 78). En paralelo a las transiciones hacia el modelo neoliberal que desde finales del siglo XX sucedían en el campo académico, en un nivel más amplio esa individualización de la vida social también devino en algunos cambios en las relaciones de género al interior de los hogares por el ingreso masivo de las mujeres al mundo laboral-productivo y las reconfiguraciones – materiales y simbólicas – que esto implicó. De acuerdo con Brígida García y Orlandina de Oliveira (1998), la crisis económica de los años 80 en México propició cambios con respecto al significado del trabajo profesional de las mujeres, a la vez que reformuló el lugar que las relaciones de pareja y la maternidad ocupaban en sus procesos de configuración identitaria.

Esta marcación temporal – los años 80 – es importante para la clasificación que construí porque permite enmarcar los distintos modos de significar la feminidad en cuanto referente identitario y las dinámicas doméstico-familiares como parte de esto entre las académicas. La edad me situó con respecto al *tiempo histórico* vivido y compartido por las académicas que, si bien no es tajantemente distinto, presenta matices considerables a propósito de los grados de compromiso que ellas asumen con lo académico y con lo doméstico-familiar. Las experiencias de las académicas mayores de 55 años, cuyas carreras comenzaron sobre los años 80 o 90, denotan mayor apego hacia el modelo tradicional del ser mujeres y un “orden familiar burgués-nuclear” que funciona mediante la división sexual del trabajo doméstico y reproductivo – que recae en las mujeres – y se apoya en el ideal de amor romántico heterosexual (Herrera, 2021, p. 56). Las experiencias de las académicas menores de 55 años, cuyas carreras comenzaron sobre los años 2000, apuntan al desapego del modelo tradicional del ser mujeres y un “orden familiar confluyente” que funciona mediante la flexibilidad propia de las tendencias contemporáneas y se apoya en el ideal de libertad e independencia (Herrera, 2021, p. 59).

Hay que destacar que los procesos de individualización son importantes para entender las diferencias entre cada generación pues así como repercuten en el tipo de exigencias que el trabajo académico define para las académicas, también afectan el tipo de libertades que el orden de género habilita para las mujeres. Es una relación, si se quiere, inversamente proporcional: en la academia, la individualización *acentúa* las demandas estructurales que funcionan como marcos de inteligibilidad para el *ser académicas*; en la vida social y en lo doméstico-familiar, la individualización flexibiliza las demandas estructurales que funcionan como marcos de inteligibilidad para el *ser mujeres*. Con esto, clasifiqué a las catorce académicas en tres generaciones:

- El grupo de las **Académicas de Primera Generación**, que está integrado por académicas nacidas entre los años 50 y 60 que ingresaron a la carrera académica en la década de los 80: Paz, Helena, Carmen, Claudia, Teresa y Eva. Las académicas de este grupo se consolidaron en un campo menos regido por las lógicas formativas, productivas y evaluativas y, simultáneamente, experimentaron el sentido de *obligatoriedad* que las dinámicas doméstico-familiares adquirirían con respecto a la identidad de género de las mujeres. Asimismo sus ideas respecto de las relaciones de pareja, la maternidad y el mantenimiento del hogar son más cercanas al modelo tradicional de mujer y feminidad.
- El grupo de las **Académicas de Segunda Generación**, compuesto por académicas nacidas entre los años 60 y 70 que ingresaron a la carrera académica en la década de los 90: Esther, Rita y Lucía. En este grupo hay académicas que vivieron el proceso de transformación del campo con la implementación de las lógicas formativas, productivas y evaluativas; al tiempo que experimentaron los, para entonces, nuevos *cuestionamientos* hacia el entendimiento de la relación con las dinámicas doméstico-familiares como única fuente de sentido del ser mujeres.
- El grupo de las **Académicas de Tercera Generación**, conformado por académicas nacidas entre los años 70 y 80 que ingresaron a la carrera académica en la década de los 2000: Regina, Cristina, Matilde, Isabel y Silvia. Aquí se ubican las académicas cuyo ingreso al campo estuvo directamente condicionado por las exigencias formativas, productivas y evaluativas, asimismo, quienes se relacionaron con las dinámicas

doméstico-familiares desde la *negociación* de responsabilidades y roles como característica.

2.3. La investigadora como sujeta social: reflexividad en el proceso de investigación

Esta tesis versa sobre la serie de experiencias que, en el marco de sus carreras académicas, resultan significativas para un grupo de mujeres con respecto a su entendimiento sobre sí mismas; la componen decenas de páginas en las que hablo de los procesos reflexivos que integran la cotidianidad de las personas. Este apartado se justifica en un interés por dar cuenta de algunas de esas conversaciones internas que yo, como investigadora y sujeta social, tuve en las diferentes etapas de la investigación a raíz del reconocimiento de la interrelación entre la persona que conoce y lo que se conoce (Blázquez, 2010, p. 26). Me concentro en dos cuestiones que permiten comprender la complejidad intersubjetiva del conocimiento social (Guber, 2018): mi influencia sobre lo investigado y la influencia de lo investigado sobre mí.

El propósito de visibilizar, entender y analizar el lugar diferenciado de las mujeres en la academia no emergió de la nada. Como dije en la introducción, esta tesis tiene sus orígenes en inquietudes personales que resultaron de haber percibido diferencias entre mis profesoras y profesores de la licenciatura no sólo en cuanto a las distintas proporciones de unas y otros en la planta académica, sino también – y especialmente – en el reconocimiento que recibían de sus estudiantes y colegas: mientras de ellas destacaba el ser ‘comprensivas’, ‘atentas’ e, incluso, ‘bonitas’ al tiempo que se reprochaba cuando no lo eran; de ellos destacaba el ser ‘disciplinados’, ‘estrictos’ e ‘inteligentes’. El foco en las tensiones subjetivas, si bien lo delineé durante el desarrollo de esta tesis, empezaba a ser atractivo por esa expresa dicotomía entre ‘belleza’ e ‘inteligencia’, por ejemplo.

Ciertamente, desde que inicié en este proceso investigativo fui consciente de la existencia de unos condicionamientos en razón de mi posicionamiento frente al tema que investigaba. Sin querer negar que hay cosas que están por fuera de mis reflexiones, considero que a lo largo de la tesis remarco constantemente esa posición: el uso de la primera persona y el entretejido epistemológico, teórico, metodológico fueron decisiones que tomé para, directamente, poner de manifiesto el lugar que ocupé en el proceso de producción de

conocimiento y, conmigo, mis preocupaciones, mis intereses y mis visiones sobre el mismo. No obstante, la influencia de la investigación y el trabajo de campo sobre mí, lo que siento y lo que pienso, fue algo de lo que no estuve tan consciente desde un primer momento. En ese sentido, esta tesis significó varios cambios. Primero, mi forma de entender a las académicas, pues aunque creía que hablar con académicas iba a ser una cuestión sumamente ‘formal’ por los modos en que se suele interactuar en este campo, lo que ocurrió fue lo contrario: pude acceder a la parte ‘no académica’ de muchas de ellas, conocer qué hacen más allá de sus cubículos y del salón de clase, y quiénes son más allá de un currículum. Entender que en donde sólo leía privilegios – la academia – también hay violencias, discriminaciones, frustraciones y culpas; y que para quienes veía sólo desventajas – las mujeres – también hay triunfos, orgullos y satisfacciones.

Asimismo, en este proceso de conocer y entender a las académicas, pude rebatir mis preconociones sobre el trabajo de campo. De entrada, asumía que lograr un ‘sí’ de parte de ellas iba a ser difícil: lo que la revisión bibliográfica me enseñó fue que en la academia el tiempo es un bien tanpreciado como escaso. No obstante, para mi sorpresa – y gusto –, encontrar mujeres interesadas en hablar conmigo fue más sencillo de lo que creía: “es que yo analizo mucho, pero a mí nunca me analizan”, me dijo una de ellas. En quienes yo esperaba encontrar académicas muy ‘reservadas’ con la información personal, encontré mujeres para las que hablar de temas ‘no académicos’ resultaba ser un break de la jornada laboral. En varias ocasiones sentí que esa subjetividad académica que quiero analizar llevaba a estas mujeres a interactuar conmigo como si yo fuera una de sus estudiantes: atenderme en sus cubículos, recomendarme lecturas, opinar sobre qué temas debería tocar, *enseñarme* sobre sus temas de investigación, etc.

Otra de las cosas que me dejó esta investigación fue situarme con respecto al tema que estudié reconociéndome como parte de este. Conocer de primera mano las experiencias de las académicas fue importante para mi propia proyección en este campo porque reconocí los obstáculos que se enfrentan y las estrategias que se construyen para permanecer. Pero también porque la interacción con cada una de ellas me sirvió para cuestionar la propia gestión de una subjetividad por y para la carrera: dejar el país, la familia y las amistades para

vivir en México con el único propósito de cursar una maestría es un patrón que hace parte de sus trayectorias y la mía.

Asimismo, el análisis de lo vivido por las académicas en muchas ocasiones me sirvió para canalizar y comprender mis propios sentires. Durante los meses del trabajo de campo, entraba a los cubículos de estas mujeres para hablar sobre cómo han hecho su carrera académica a la vez que han ‘lidiado’ con las cargas domésticas y de cuidado; salía de allí y una de las cosas que hacía era llamar a mi mamá para contarle cómo me había ido y, especialmente, preguntarle cómo estaba mi abuela. Escribiendo esto nombro por primera vez una culpa que me acompañó durante el curso de esta maestría: no poder cuidar de mi abuela porque estoy lejos de ella. Sin duda, una de las influencias más singificativas de esta investigación sobre mí fue haber vivido las ambivalencias de una experiencia tan llena de gustos como de costos. Y es que, así como muchas de las académicas, aunque estar cursando esta maestría es una de las decisiones de vida que más me han llenado de satisfacción, a pesar de esto no he podido – ni he querido – desprenderme de la responsabilidad de cuidado que tengo hacia mi familia. Las complejidades, tensiones y paradojas de habitar la academia siendo mujeres son contenido y sustento de esta tesis.

Capítulo 3. Hacer carrera académica siendo mujeres: entre lo estructural y lo individual

Las particularidades en la gestión del trabajo académico en la actualidad influyen en las experiencias de las académicas que hicieron parte de esta investigación ya que las formas y ritmos en que ellas han desarrollado sus carreras responden a esa presión ‘profesionalizante’ del campo. Sin embargo, no son las únicas dinámicas que influyen en sus carreras y en la manera en que cada una de ellas se ha configurado subjetivamente. Las narraciones de las catorce académicas involucraban tanto lo que ocurría ‘por dentro’ de las Instituciones de Educación Superior (IES), como aquello que pasaba ‘por fuera’ de las mismas y que operaba como condición de posibilidad para sus carreras y al revés. En específico, la referencia constante a dinámicas doméstico-familiares para explicar sus carreras – y explicarse a sí mismas – me llevó a entender que eso que tiende a considerarse ajeno al campo académico es significado por ellas como parte integral y constitutiva de sus cursos de acción.

Las experiencias de las académicas ponen de manifiesto las complejidades que conforman unas presiones individualizantes que impulsan el crecimiento profesional de las mujeres en la misma medida que las vincula material y simbólicamente a lo doméstico-familiar como elemento protagónico de ‘lo femenino’. En ese sentido, me acerco a los procesos de configuración subjetiva de las académicas enfatizando que sus experiencias están delineadas por las trayectorias sociales que tienen, las relaciones y espacios en que se han desarrollado – escolares, laborales, familiares –, las lógicas y principios que estructuran el mundo académico en la actualidad, y los repertorios culturales de los que disponen sobre la idea de ser mujeres. Lo anterior, en el entendido de que el vínculo entre la subjetividad y los contextos no es unidireccional: son relaciones dialógicas entre los aspectos temporales, espaciales y relacionales que se involucran en las experiencias de las sujetas; son procesos que se construyen como *relatos generativos de subjetivación* (McNay, 2000).

El objetivo de este capítulo es poner de manifiesto que hacer carrera académica siendo mujeres interrelaciona de maneras particulares lo estructural y lo individual, en tanto cada una de ellas va configurándose subjetivamente en respuesta a las condiciones propias del campo académico, pero, a su vez, a las relaciones de género que tienen lugar ‘dentro’ y

‘fuera’ de este mismo. Una respuesta que, ciertamente, no se da desde la pasividad de las académicas con respecto a las presiones externas, así como tampoco desde una total autonomía hacia las mismas: son resultado de *procesos reflexivos* como espacio de mediación entre los condicionamientos estructurales y los intereses individuales (Archer, 2007). Por tanto, ahondo en las decisiones que tomaron en y para el desarrollo de sus carreras que involucraban tanto lo que estructuralmente se les demandaba como académicas y como mujeres, como sus intereses y motivaciones propias como académicas y como mujeres.

El capítulo se compone de dos apartados en los que profundizo en los diversos, cambiantes, a veces contradictorios, pero siempre reflexivos procesos mediante los cuales las académicas hacen sus carreras, les otorgan significados y se entienden a sí mismas. El primer apartado se centra en los principios individualistas de la academia moderna y lo que estos implican para la configuración subjetiva de estas mujeres. La **obligación**, la **apropiación** y la **tensión** aparecen como tres significados que dan cuenta de las ambivalencias y contradicciones que los procesos de individualización implican para las catorce académicas en general. Con esto, en el segundo apartado paso a detallar las particularidades generacionales. Me enfoco en los tiempos y las formas en que las académicas han hecho sus carreras para demostrar que las prácticas del *ser académicas* están imbricadas con las prácticas del *ser mujeres* dentro y fuera de las IES. Partiendo de que la subjetividad resulta de las experiencias vividas y las condiciones prácticas en que estas tienen lugar (McNay, 2000, p. 16), abordo las prácticas cotidianas propias de la carrera académica en necesaria interrelación con las prácticas cotidianas de lo doméstico-familiar de las que estas mujeres se sirven para narrarse y darse sentido a sí mismas.

3.1. Del individualismo académico y las subjetividades de las académicas

Tras el análisis a las entrevistas, pude notar la importancia de las ya mencionadas lógicas y dinámicas que condicionan el trabajo al interior de las IES sobre la configuración subjetiva de las catorce académicas que hicieron parte de esta investigación. El trabajo académico está configurado desde unas lógicas que operan **estructural** e **individualmente** en tanto atraviesan la forma en que las académicas se han construido como trabajadoras, pero también

como mujeres y como sujetas sociales; ellas se entienden y significan a sí mismas en relación con la carrera y viceversa. El valor – económico y simbólico – que se otorga a lo productivo y evaluativo en el campo académico es tan alto, que ellas terminan destinando una cantidad de recursos físicos, temporales y emocionales lo suficientemente significativa como para que la manera en que ellas se entienden y se cuentan a sí mismas esté permeada por esto.

Afirmo que es un valor estructural e individual, en simultáneo, porque esta configuración subjetiva no es resultado sólo de una presión externa, así como tampoco de la mera voluntad de las académicas para decantarse hacia determinados modos de hacer y ser. El campo – como estructura social – erige unas prácticas y dinámicas que funcionan como normas sobre quienes hacen parte de él. Las académicas – como sujetas – incorporan dichas prácticas y dinámicas normadas en sus modos de hacer y ser, en vista de que son *medios* a través de los cuales logran posicionarse en el campo. Siguiendo a Archer (2007) en la configuración subjetiva se involucran “la “incidencia sobre” (que es objetiva) y la “respuesta a ella” (que es subjetiva)” (p. 10). El campo establece – objetivamente – unos criterios formativos, productivos y evaluativos como estándares para quienes hacen carrera académica. Luego, la disposición que cada académica toma hacia estas exigencias va a ser resultado de un proceso reflexivo a través del cual consideran, evalúan y deciden – subjetivamente – de acuerdo con sus intereses por y para su carrera académica.

En ese sentido, los significados que otorgan las académicas a su vínculo con la formación, la producción y la evaluación como principios rectores del campo ponen de manifiesto los *procesos reflexivos* mediante los cuales determinan sus prácticas y cursos de acción en relación con las circunstancias objetivas que enfrentan (Archer, 2007, p. 17). Es decir, el sentido que le otorgan a eso que ‘deben’ hacer por y para la carrera académica puede entenderse sólo si se considera que junto a esas propiedades estructurales hay unas *constelaciones propias* de preocupaciones que también son tenidas en cuenta para decidir.

El análisis de las narrativas de cada una de las académicas me dejó identificar tres formas de entender el vínculo subjetivo que ellas establecen con las demandas estructurales de la academia. Todas las académicas significan las prácticas y dinámicas del trabajo académico desde la **obligación**, la **apropiación** y/o la **tensión**, pero la manera específica en

que cada uno de estos significados es fraguado depende del contexto sociohistórico en que las carreras y ellas mismas se han desarrollado. Por ahora no detallo las diferencias que existen entre las generaciones porque sobre esto en particular versa el segundo apartado del capítulo.

3.1.1. La *obligación* de cumplir las demandas del campo académico

Independientemente de las diferentes características sociales de sus sujetas/os, la individualización e institucionalización del trabajo académico ha llevado a que el campo académico inste a todas las personas a cumplir unos estándares formativos, productivos y evaluativos para acceder a ciertas condiciones – materiales y simbólicas – del trabajo académico: estabilidad laboral, crecimiento profesional, seguridad social, etc. Si bien estas presiones por cumplir los requisitos se afirman desde lo opcional, esto es, que cada persona está en libertad de apegarse a ellas o no según sus intereses, lo cierto es que la centralidad que adquieren para el desarrollo de la carrera impide que las decisiones individuales no vayan encaminadas hacia las demandas del campo.

Por lo tanto, las académicas significan su relación con las lógicas y prácticas del campo académico desde la **obligación** ya que de esto depende, por un lado, el desarrollo de sus carreras pues el ascenso y la permanencia están condicionados por los resultados de evaluaciones; y, por el otro lado, el acceso a los estímulos – también condicionados por rendimiento – que para la población de académicas/os que trabajan en IES mexicanas del sector público representan gran parte de la remuneración económica que reciben por su trabajo. A propósito, apuntaba Paz:

un académico²⁸ en una institución pública tiene que estar jugando por dos. Generalmente, dependiendo del nivel, con el estímulo vives, el SNII te da un poquito más y te da... digamos que una estrellita. El tema es que sin el estímulo nadie vive (Paz, Física, 69 años).

La modalidad de *pago por mérito* que caracteriza el trabajo académico en la actualidad provoca que las académicas se adhieran a las prácticas que son consideradas dentro de los

²⁸Es interesante subrayar que en varias ocasiones las académicas hablaron de “el académico” o “los académicos”, en masculino, para referirse al colectivo de personas que hacen parte del campo. Esto puede dar ciertas luces a propósito de la naturalización de un sujeto masculino como el ideal de sujeto académico.

indicadores del rendimiento y desempeño porque es a través de estos que consiguen los estímulos económicos que, a su vez, son garantes de sus condiciones materiales de existencia: “sin el estímulo nadie vive”. En ese sentido, es difícil distinguir las barreras que existen entre la *libertad* de hacer carrera según cada quién y la *obligación* de hacer carrera según las demandas del campo. Bien destacan Ulrich Beck y Elizabeth Beck-Gernsheim (2003) que en las sociedades modernas se permite tanto como se exige, cada persona está en la libertad-obligación de planificarse, organizarse y adaptarse constantemente para hacer y darle sentido a su propia biografía; “los individuos no son tanto impelidos como perentoriamente invitados a constituirse en individuos” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 41).

El condicionamiento de los complementos salariales en el trabajo académico trae dentro de sí la noción del mérito, erige discursivamente la libertad de cada persona para cumplir con los estándares establecidos, al mismo tiempo que en la práctica establece la obligación de ese mismo cumplimiento para que las personas puedan ser reconocidas como parte del campo. Existe, de este modo, un doble sentido en el ‘condicionamiento’ ligado al mérito pues no sólo remite al carácter limitado del acceso a los estímulos, sino que funciona como “una influencia objetiva que condiciona patrones de acción y entrega a los agentes una guía direccional estratégica” (Archer, 2009/1995, p. 270). Aunque no determina, es un condicionante en cuanto *razón* que afecta los cursos de acción de las/os sujetas/os.

A lo anterior se va a sumar que el significado de obligación para las académicas tiene que ver con que cumplir estos requisitos ‘legítima’ ya no sólo el trabajo que realizan sino también su presencia y participación en el campo académico siendo mujeres. Del atender a estas lógicas y prácticas se desprende el valor económico – condicionado –, en tanto

si no hubiera lana, la gente no se inscribiría, ¿por qué?, porque es muy pesado, y es muy difícil, y define demasiadas cosas, es demasiado costo emocional la evaluación, y si me lo dieron o no me dieron, si me sacaron, si me metieron, es mucha tensión” (Lucía, Sociología, 54 años)

Pero también el valor simbólico que conduce las carreras de hombres y mujeres al funcionar como un instrumento del reconocimiento esencial dentro del campo académico (Bourdieu, 2008). Reconocía una de ellas que

el SNII no forma parte de nuestra vida cotidiana pero es de esas evaluaciones que afectan el cómo te ven los demás. Así lo pondría yo, ¿no?, que tú digas “soy SNII 2”, “soy SNII 1”, “soy Candidato” inmediatamente hace que la gente de la comunidad te ponga en un cierto escalón (Rita, Física, 56 años)

Luego, ese valor simbólico para el caso de las mujeres resulta útil en una vía que trasciende el mero posicionamiento en relación con otras/os: las ‘respalda’ frente a la serie de cuestionamientos de los que son objeto por razones asociadas al hecho de ser mujeres y la persistente irreconciliabilidad – simbólica y material – entre su existencia y el campo típicamente masculino en que se desenvuelven.

En vista de la todavía insuficiente aceptación de la incursión de las mujeres en el campo académico (Buquet et al., 2013, p. 296), las académicas significan su relación con las lógicas y prácticas del trabajo académico desde la obligación, ya que a través de esta pueden dar cuenta de que ‘merecen’ el lugar que ocupan. Se entiende que “ser académica es una lucha constante en todos los espacios, salones, reuniones, congresos, mesas redondas, publicaciones, editoriales. Hay que tener un *compromiso constante con demostrar* que sí puedes estar ahí” (Eva, Sociología, 61 años, énfasis añadido). Esto indica que el mérito presenta unos matices de género importantes en la medida que las mujeres deben atender y cumplir los estándares productivos y evaluativos pero adicional y simultáneamente, deben dar cuenta de su ‘validez’ como sujetas académicas – en femenino – siempre que “por el sólo hecho de ser mujer ya es como “a ver, a ver, vamos a ver qué tan serio es tu trabajo”, ¿no?” (Teresa, Sociología, 69 años).

Cada una de ellas afronta presiones estructurales que se nutren, por un lado, de las condiciones individualizadas e individualizantes del trabajo académico actual y, por el otro lado, de la necesidad constante de reafirmación del lugar que ocupan debido a una incompleta integración al campo académico por razones asociadas al orden de género o, como lo llama Elizabeth Beck-Gernsheim (2003), un *proceso incompleto de individualización* que las integra a nuevos campos de acción sin liberarlas de los tradicionales. Es importante llamar la atención sobre el “compromiso constante con demostrar” porque no sólo aparece en la

entrevista de Eva, sino que está en las narrativas de las catorce académicas²⁹ en referencia a esa continua necesidad de probarse ante otras personas pertenecientes al campo para hacer carrera y hacerse como académicas. La idea de *demostrar* apunta a dar cuenta de sí mismas por la individualización que implica el trabajo académico, pero adicionalmente porque están buscando insertarse, desarrollarse y mantenerse en un campo en el que “sientes que no perteneces, ¿no?, que hay muchas actividades de hombres juntos donde una mujer no entra, que sientes que hay una distinción, que te dan la vuelta” (Carmen, Física, 67 años). De este modo, significar la relación con las dinámicas productivas y evaluativas del trabajo académico desde la obligación advierte una configuración dialógica de la subjetividad de las académicas que entrecruza un poder *sobre* las sujetas y un poder *de* las sujetas (McNay, 2000, p. 4), es decir, surge como resultado de unos aspectos anticipatorios inherentes a su formación – el género, entre estos – y las diferentes vías en que ellas, en tanto sujetas activas, responden y dan forma a esos aspectos.

El sentido de la obligación abarca tanto la exigencia estructural como el interés individual ya que el valor que adquieren este tipo de prácticas es considerado por las académicas para decantarse por determinados cursos de acción. A propósito, resultan ilustrativos los siguientes fragmentos en los que dos de ellas explican la ‘utilidad’ que tiene para sí mismas el SNII como instrumento que rige el trabajo académico y como instrumento que exhibe su trabajo académico:

No me toman más en serio por estar en el SNII, pero si no estuviera en el SNII... sería un piojo (risas). O sea, creo que sí me ha abierto puertas o me ha facilitado ciertas cosas. Ahora, que eso compense los prejuicios de género, no. Sirve para *demostrar* cosas, pero igual hay que pelearla con el trabajo, con los procesos, con todas esas cosas. Sirve para *hacerle frente* a los comentarios misóginos de los colegas que ni siquiera reparan en eso (Isabel, Sociología, 39 años, énfasis añadido).

Si tú no estás en el SNII, eres un apestado. Si tú no estás en el SNII y eres mujer como que difícilmente te toma en serio este medio. Pero no porque yo lo crea, así, fervientemente en mi corazón, ¿no?, es una cosa puramente estratégica (Lucía, Sociología, 39 años).

²⁹ Aquí abordo el *demostrar* como ‘apéndice’ del carácter obligatorio de las prácticas y dinámicas del campo académico, recorro a él en el marco de la interrelación entre el individualismo y las subjetividades. Sin embargo, en el segundo capítulo doy cuenta de este como todo un concepto que caracteriza las experiencias de las académicas a lo largo de sus carreras.

Para construirse como sujetas válidas en el campo, las académicas están en la obligación – impuesta y voluntaria – de cumplir con los requisitos formativos, productivos y evaluativos. Así, se involucran en los procesos de configuración subjetiva que tienen lugar durante el desarrollo de una carrera académica ciertos *costos de oportunidad* que condicionan los cursos de acción: de no cumplir con las demandas estructurales, ellas serían percibidas como seres radicalmente ajenos al campo, como “un piojo” o “un apestado”, en sus palabras. Reconociendo que existen *costos de oportunidad* diferenciales para un mismo curso de acción según la posición situacional de las personas (Archer, 2009/1995, p. 281), el género va a funcionar como un elemento que marca distinciones importantes sobre la posición situacional de las académicas. La decisión de cumplir o no las exigencias del campo opera en dos planos distintos pero interrelacionados: ellas consideran las implicaciones que estas van a tener sobre el desarrollo de sus carreras académicas y sobre la legitimidad de su presencia en el campo como mujeres.

3.1.2. La apropiación de las demandas según intereses propios

Las presiones estructurales para las académicas van a significarse también desde la **apropiación**, pues ese posicionamiento al interior del campo que brinda el cumplimiento de los estándares evaluativos y productivos no sólo las ‘legitima’ ante las demás personas, sino que deviene en un entendimiento particular de sí mismas en articulación con estos mismos:

Hay una parte emocional que juega mucho, en una profesión como ésta tu evaluación está en función de lo que los otros ven de ti, lo que consideran sobre tu potencial, pero también que tú sepas que sí lo haces bien, que no eres medio mensa (risas), son cosas más subjetivas que juegan mucho (Lucía, Sociología, 54 años).

Encuentro que las académicas se apropian de las demandas estructurales del campo y las aterrizan en sus narrativas porque junto a la validación ‘externa’ de su trabajo, surge la validación ‘propia’ de las académicas y su trabajo. El reconocimiento – “que otros vean tu potencial” – habilita el autorreconocimiento – “que tú sepas que sí lo haces bien” –, al mismo tiempo, se apropian emocionalmente y se distancian reflexivamente de imaginarios de género que las ubica del lado de la incompetencia – “que no eres medio mensa” –. Hacen uso del valor que adquieren los procesos productivos y evaluativos del trabajo académico porque de

cierto modo contrarrestan otros repertorios culturales misóginos, para con esto afirmarse a sí mismas como sujetas que pueden hacer – y ser – lo que, a pesar de las dudas y críticas, se espera de ellas:

Tenía yo muchos rechazos [por parte de las revistas] y entonces a mí eso mismo también me estaba haciendo sentirme muy insegura de mí, pensaba “mi trabajo es una porquería” (...) Justo en enero del 2017 me aceptan un paper en [revista internacional], entonces fue como... ¡wow!, el primer paper que me aceptan, mi primera publicación, y fue sola. Entonces fue un wow, o sea, *me convencí de que sí lo puedo hacer*” (Silvia, Sociología, 39 años, énfasis añadido)

La publicación en revistas es una de las prácticas del trabajo académico que más valor ha adquirido para la evaluación del rendimiento individual, en muchos casos el ‘índice de publicación’ funciona como la fuente primaria de información sobre el desempeño de las/los académicas/os. El anterior es un fragmento de la entrevista con Silvia, quien me contó que uno de los obstáculos más acentuados que ha enfrentado durante su carrera académica fue lograr convencer a sus colegas de que ella sí era capaz de hacer investigación por cuenta propia. Esto fue puesto en entredicho porque al momento de su contratación ella no había publicado ningún artículo académico en revistas, dato que vuelve a afirmar la importancia que esta práctica tiene con respecto al reconocimiento y la validación de las sujetas dentro del campo. De ahí, entonces, la importancia que la aceptación de su primer artículo significó en términos de su configuración subjetiva y su manera de entenderse a sí misma: la primera publicación es casi un hito no sólo porque les demostró a sus colegas que podía investigar y publicar en revistas internacionales como el estándar de su área temática exige, sino porque “se convenció a sí misma” de que podía hacerlo. La sorpresa y satisfacción que esta situación denotó para Silvia permite entender que el cumplimiento de las demandas estructurales funciona como *medio estratégico* para alcanzar sus intereses (Archer, 2009, p. 298) pero también como forma de autoafirmarse a sí mismas que, en efecto, pueden *hacer y ser* académicas.

Ahora bien, otra de las manifestaciones de la apropiación se encuentra en los recursos de los que las académicas se sirven para darle un sentido al *quiénes son*. Las entrevistas que hice con cada una de ellas empezaron pidiéndoles que me contaran un poco sobre quiénes eran. En todos los casos, la respuesta empezaba diciendo sus nombres y, seguido a esto, los

títulos formativos que tenían, las áreas de especialización en que se desempeñaban, el cargo que ejercían al interior de las instituciones, el grado de titularidad en el que se encontraban, el nivel del SNII que tenían y las becas/estímulos que recibían. Aunque yo no les pregunté inicialmente sobre lo formativo, lo productivo y lo evaluativo, ellas mismas acudieron principalmente a estas dimensiones para definirse. En un par de líneas, cada una de las académicas fue capaz de ‘resumir’ *quién es* dándome información sobre *qué hace* al interior del campo:

yo soy Profesora, ahorita soy SNII 3 y en la [universidad] tengo... soy Titular [categoría], con el máximo nivel de estímulos en la [universidad]. Soy física, estudié la licenciatura en física, y también soy maestra y doctora en Física, en biofísica específicamente (Esther, Física, 59 años, énfasis añadido)

yo soy Profesora-Investigadora en la [universidad] y hago teoría y análisis político. Soy socióloga, pero fíjate que a estas alturas ya no sé si soy socióloga (risas) porque la maestría y el doctorado los hice en Ciencia Política y ahora me centro más en esos temas (Eva, 61 años, Sociología, énfasis añadido)

me llamo Lucía, soy Profesora-Investigadora en el [centro de investigación] hace más de 20 años, en el área de sociología política, principalmente. Soy socióloga, estudié la licenciatura y la maestría, y luego hice un doctorado en Ciencias Sociales en [universidad mexicana]. Y... eso soy, soy investigadora pero doy clases, también soy profesora (Lucía, 54 años, Sociología, énfasis añadido)

Los fragmentos anteriores hacen hincapié en una definición de sí mismas que está directamente relacionada con esos criterios que en la actualidad rigen y definen el trabajo académico, el “soy” siempre va acompañado de elementos referentes a la profesionalización de sus perfiles. Los estímulos – del SNII o institucionales – no son sólo un ‘reconocimiento’ o ‘beneficio económico’, son parte del *ser*. Los estudios que han desarrollado – licenciatura, maestría o doctorado – no son sólo etapas formativas, son parte del *ser*. Las categorías de vinculación – Profesora, Profesora-Investigadora o Investigadora – no son sólo cargos institucionales, son parte del *ser*.

Todas las académicas me dieron una descripción de este tipo al momento de hablarme sobre quiénes eran, no obstante, retomé estos tres casos porque considero que ilustran unas especificidades relevantes en términos de la subjetividad narrativa (McNay, 2000). En la primera línea del fragmento de la entrevista de Esther, los puntos suspensivos marcan un

silencio que hubo entre el “tengo” y el “soy”. Este cambio entre los verbos no es menor: ella iba a hablar de su titularidad como una posesión, pero optó por referirla como parte del *ser*; situación que funciona como ejemplo de esas *conversaciones internas* (Archer, 2007) que tienen lugar en los procesos de configuración subjetiva. Pasar del “tengo” al “soy” apunta menos a un simple error en su narrativa y más a una afirmación de la titularidad como parte de sí misma. Luego, en los fragmentos de Eva y Lucía se puede ver la conexión entre el entendimiento del *ser* y las prácticas que ese determinado *ser* implica: cuestionar el *ser* socióloga por la formación en postgrados y afirmar el *ser* investigadora y profesora porque da clases. Ambas cosas vislumbran la conexión que existe entre el *hacer* y el *ser* en el marco de un campo académico que demanda unas determinadas prácticas a sus sujetas/os.

Junto al hacer estas prácticas y dinámicas parte constitutiva de su *ser*, se encuentra implicado un uso ciertamente estratégico de las mismas con el fin de desarrollar sus carreras. Cada una de estas académicas se relacionan con lo formativo, lo productivo y lo evaluativo de una manera, si se quiere, planificada que requiere de la comprensión de cada una de estas dimensiones para poder decidir en función de la utilidad que encuentren en ellas; se apropian, entonces, porque las ‘hacen suyas’ y las ponen al servicio de sus intereses. Mientras hablábamos de las cosas que habían posibilitado su carrera, Isabel mencionó que haber entendido lo que ésta requería le ayudó a tomar decisiones en aras de su desarrollo profesional:

Entendí lo de las redes, entendí lo de los posgrados, entendí que era valioso moverse, salir, como confrontarse con otras realidades, con otros contextos (...) eso, entender que tienes que inscribirte en el Sistema Nacional de Investigación, tener ese reconocimiento, tienes que tener cierto ritmo de publicación y cierto número de publicaciones en un periodo, y cierto tipo de publicaciones. *Como que empiezas a jugar con eso* (Isabel, sociología, 39 años, énfasis añadido).

Esta descripción deja ver que, si bien la dinámica de la carrera académica está atravesada por una dimensión estructural – formal e informal – que crea condiciones *sine qua non* para quienes quieren involucrarse en este campo, los significados que se atribuyen a esas normas van desde la respuesta al requisito como una ‘presión externa’ – una obligación –, hasta la estrategia como una ‘acción individual’ – apropiación – impulsada por sus propios

intereses. La idea de “empiezas a jugar con eso” ilustra que el condicionamiento estructural no se entiende como una *fuerza*, sino como una *razón* que es ponderada mediante la evaluación reflexiva de las sujetas (Archer, 2009). Esto, sin desconocer la existencia de condicionantes derivados de la estructura que van a influir significativamente en la manera en que esa evaluación reflexiva toma forma, “siempre hay grados de libertad interpretativa sobre el curso preferente de acción, pero hay igualmente una fuerte variabilidad de constreñimientos que desmotivan ciertos caminos, porque sus resultados serían contrarios a la promoción o defensa de los intereses en cuestión” (Archer, 2009, p. 285). En ese sentido, el proceso de configuración subjetiva denota un rol activo de ellas frente al campo académico y el orden de género, ellas van haciendo sus carreras *jugando* entre lo que la estructura social les demanda – como académicas y como mujeres – y lo que individualmente motiva, habilita y limita sus acciones.

3.1.3. La *tensión* entre demandas e intereses

Además de ayudar a comprender el porqué de los sentidos de obligación y apropiación en la relación con las demandas estructurales, lo anterior delinea unas complejidades – a veces contradicciones – subjetivas que son las que van a nutrir el significado de la **tensión** que también está presente entre las demandas contrapuestas. Como destacan Soledad Martínez-Labrín e Isaura Castelao-Huerta (2023), el modelo de académica que usa y destina sus tiempos a cosas distintas a la academia se percibe como “contranormativo” gracias a las apropiaciones subjetivas del yo neoliberal que las mujeres llevan a cabo para su desarrollo en el campo (p. 15), pero también por el *ethos* científico que supone una vocación que abarca toda la vida de una persona. Esto, ciertamente, tiene ecos en mi investigación pues en las narrativas de las 14 académicas pude identificar tanto el acatamiento como el apego a las lógicas y prácticas individualizadas e individualizantes del trabajo académico. Luego, el que esto sea percibido como tal no es razón suficiente para que, en su cotidianidad, las mujeres dejen de estar vinculadas material, simbólica y emocionalmente a otro tipo de actividades y, con esto, otras *fuentes de sentido* de las que se nutren para entenderse a sí mismas.

Mientras el académico ideal – en masculino – se ha caracterizado como aquel que puede disponerse completamente hacia el campo académico destinando la mayor parte de sus tiempos y energías en este (Galaz y Gil, 2009), las experiencias de las académicas – en femenino – que hicieron parte de investigación están caracterizadas por una disposición que se tensiona entre los tiempos y energías destinados al campo académico y los tiempos y energías destinados al campo doméstico-familiar. Asimismo, en contraste con un “académico que se presenta a sí mismo como sujeto que se autorrealiza en el trabajo” (Fardella et al., 2015, p. 1628), Paz, Helena, Carmen, Claudia, Teresa, Eva, Esther, Rita, Lucía, Regina, Cristina, Matilde, Isabel y Silvia se narran a sí mismas como sujetas cuya autorrealización y entendimiento subjetivo entrecruza el trabajo y lo doméstico-familiar.

Significar la relación con las demandas del campo académico desde la tensión es resultado, entonces, de la simultánea continuidad y discontinuidad entre las lógicas, prácticas y relaciones de las que ellas se sirven para entenderse como académicas y como mujeres. Esto se evidencia con facilidad para quienes son madres – Carmen, Claudia, Rita, Lucía, Regina, Matilde y Silvia – porque las responsabilidades e intereses que adquieren con la academia parecen ir en contravía de las responsabilidades e intereses que adquieren con sus hijas/os. Al hablar sobre la manera en que había usado sus tiempos a lo largo de la carrera, Rita mencionó:

Yo creo que sí ha habido un mayor porcentaje en la parte académica. Como te digo, a mí aquí [en el lugar de trabajo] me decían “es que no cumples tu horario”, y era porque tenía que hacer cosas con mis hijos, pero todo el tiempo me estaban fiscalizando. Entonces yo me perdí de muchas cosas en la infancia de mis hijos porque a mí me estaban viendo todo el tiempo (silencio). Y tengo que enfatizar que aunque de manera consciente yo sí le quería dar el peso a mi familia, mis actividades personales, este, pues el tiempo necesario no estaba, sí me lo perdí, o sea, me perdí de muchas cosas (Rita, Física, 56 años)

Hay, al menos, tres cosas por destacar de este fragmento a propósito del carácter tensionante de la relación con las exigencias de la academia, pero también de la interacción entre distintos campos y fuentes de sentido. Primero, el haber recibido comentarios en el trabajo sobre su ‘incumplimiento’ al horario laboral refuerza esto dicho previamente sobre el tipo de disposición que se espera por parte de las/os académicas/os: Rita fue objeto de críticas y comentarios, la *fiscalizaron*, porque no estaba respondiendo al ideal académico en términos

de dedicación y uso del tiempo. Luego, que ella explique su incumplimiento por razones asociadas a sus hijos es una de las manifestaciones claras de la tensión entre tiempos, ciertamente, pero aún más entre los intereses que hay detrás de esa determinada inversión temporal en un campo u otro, por más que quisiera *darle el peso* a su familia no disponía del tiempo suficiente para hacerlo porque el trabajo académico consumió la mayor parte.

Por último, la intención directa de *enfaticar* que ella sí quería estar con sus hijos aunque al final lo que ocurrió fue perderse de muchas cosas de su infancia puede leerse como una manera de afirmar y dejar claro que, en su entendimiento de sí misma, la relación con sus hijos es importante. Esto lo considero central porque da cuenta de la reafirmación de la maternidad como una fuente de sentido para las académicas anclada a los roles de género que, aunque choque con las lógicas y prácticas de la academia, no deja de existir y ser importante en sus procesos de configuración subjetiva. De ahí que haya decidido presentarlo como una tensión: en ambos ‘lados’ de la interacción – la academia y lo doméstico/familiar – existe una serie de intereses que actúan como *fuerzas* para los cursos de acción que ellas deciden tomar y que, aunque tiendan a la irreconciliabilidad, se mantienen en interacción constante. La tensión existe porque hay fuerzas tan opuestas como paradójicamente complementarias.

Ahora bien, que la forma en que se experimenta la maternidad sea uno de los ejemplos más dicentes sobre esta tensión no quiere decir que para quienes no tienen hijas/os la referencia a lo doméstico-familiar no cobrara relevancia. Un patrón en las narrativas de las académicas que no son madres – Paz, Helena, Teresa, Eva, Esther, Cristina, Isabel – fue que apareciera una explicación del por qué no lo eran desde razones asociadas a la vida académica y su reconocido conflicto con ‘otras formas de ser’. Lo narran como parte de las decisiones que tomaron en beneficio de sus carreras:

Yo como a los 40 años evalué si realmente quería tener hijos o no, que no, ni loca (risas). Yo no quería tener pareja y sola no iba a poder con todo, entonces dije no, no voy a tenerlos. Y no me arrepiento, a mí me da gusto no haber tenido hijos porque creo que es super conflictivo en la carrera [académica]. Eso fue claramente una de las cosas que sí tuve que decidir (Esther, Física, 59 años).

Aquí hay que subrayar que, aunque estas académicas no tuvieron hijas/os, hay una referencia hacia la maternidad como algo que define el ser mujeres: al adquirir esta un lugar protagónico dentro de la simbólica de la feminidad (Serret, 2006, p. 121), se erige como referente sobre el que, por afinidad, rechazo o decisión práctica, las académicas guían sus cursos de acción y se configuran subjetivamente. Las que no son madres justifican por qué no lo son pues se entiende que hace parte de lo esperado; está inscrito en el ideal simbólico del ser mujeres. De nuevo, la tensión entre lo académico y lo doméstico/familiar sigue apareciendo puesto que, como deja ver el fragmento de entrevista de Esther, quienes optan por distanciarse de unas responsabilidades están motivadas por el grado de compromiso que adquieren con las otras, del entender que es *super conflictivo* y del tener que decidir asumiendo los costos que su decisión implica.

Otras de las relaciones que se experimentan desde la tensión entre de lo académico y lo doméstico-familiar van a ser las de pareja. Debido a los recursos físicos, temporales y emocionales que perciben que deben invertirse en estas relaciones, las académicas entran a tener que negociar cuánto y cómo disponerse a la pareja para que esto no repercuta negativamente en sus carreras académicas, y al contrario, cuánto y cómo disponerse hacia las carreras académicas para que esto no repercuta negativamente en sus relaciones de pareja. Como ya había mencionado previamente, las especificidades de la interrelación entre la carrera y lo doméstico-familiar es el tema que estructura el segundo apartado de este capítulo. Sin embargo, en aras de desarrollar la manera en que se construye la tensión encuentro necesario destacar que todas las académicas, quienes tenían pareja y quienes no la tenían, hacían referencia a las relaciones de pareja como parte de esas ‘otras’ responsabilidades que, aunque tenían un impacto en los tiempos y formas en que ellas desarrollaban sus carreras, tendían a entenderse como ajenas y como una demanda que competía con las demandas del hacer carrera académica.

Al hablar sobre sus usos del tiempo, Teresa – quien para el momento de la entrevista no tenía pareja – detalló que cuando empezó su carrera académica

lidiaba con todo, además de militar en horario estelar de 3 a 4 de la mañana, trabajaba en la [universidad], investigaba y tenía pareja, que eso también era parte de la jornada, ¿eh?,

aunque no crean. Entonces era una vida muy ocupada e insostenible (Teresa, Sociología, 69 años)

La insostenibilidad de este ritmo de vida fue tal que al hablar sobre su ruptura Teresa afirmó que las demandas de cuidado y atención que su relación de pareja involucraba fueron parte de las razones que movieron esa decisión. La sensación de ‘desborde’ entre lo correspondiente a lo académico y lo correspondiente a su relación de pareja – perteneciente a lo doméstico-familiar – es evidente:

Yo trabajaba como loca, me esforzaba como loca, estudiaba, hacía esto, lo otro, y de todas maneras había como pues las exigencias tradicionales de esas estructuras de relación, ¿no?, este... atiéndeme, veme, dame prioridad, resuélveme. No podía y en cierto momento ya no quería (Teresa, Sociología, 69 años).

En ese sentido, justo por el *proceso incompleto de individualización* al que hace referencia Beck-Gernsheim (2003) para apuntar la “fase intermedia” en que se encuentran las mujeres, la tensión mediante la cual las académicas significan su relación con las demandas de la carrera se alimenta del carácter ambivalente, contradictorio pero persistente de la configuración subjetiva de las académicas como mujeres y las mujeres como académicas. Es decir, cada una de ellas se construye en el ir y venir entre las relaciones, prácticas y dinámicas de la carrera académica y las relaciones, prácticas y dinámicas de la vida doméstico-familiar, incluso cuando unas y otras coincidan poco entre sí material y simbólicamente. Las académicas experimentan, en ese sentido, unas *dificultades subjetivas* (Serret, 2008) debido a que el sujeto – en masculino – que demanda el campo académico, y que se supone tiene la vida cotidiana resuelta por una mujer para poder dedicarse de tiempo completo al trabajo, no corresponde con la sujeta que demanda el género, que debe ser al mismo tiempo quien resuelve lo cotidiano.

3.2. *Dis/continuidades*: la interrelación de las carreras académicas y el género

La configuración de las subjetividades académicas emana de una serie de procesos sociales que se relacionan con los contextos sociohistóricos en los que cada una de las académicas se ha desarrollado y el tipo de demandas estructurales e intereses individuales que como académicas y como mujeres integran en sus cursos de acción y los sentidos otorgados a estos.

El marco de inteligibilidad del que ellas se sirven para darle un sentido a su *hacer* y su *ser* enfrenta unas transformaciones, a veces aceleradas y a veces ralentizadas, que son necesarias de tener en cuenta para poder comprender las experiencias de las académicas y su devenir como sujetas en el desarrollo de sus carreras. Para esta investigación, cobraron especial relevancia las condiciones institucionales que rigen el trabajo académico, destacadamente las presiones hacia la formación y la evaluación individual, y las relaciones de género que tienen lugar al interior de las IES y por fuera de las mismas, en especial aquellas relativas a lo doméstico-familiar como la maternidad, las relaciones de pareja y el mantenimiento cotidiano de los hogares.

La interacción entre lo estructural y lo individual que está mediada por lo académico y el género, posee ciertas especificidades contextuales que aterrizan en el devenir diario de las académicas: cada sujeta puede entenderse a sí misma de diferentes maneras de acuerdo con las dinámicas en que esté inmersa en determinados momentos. Del dinamismo de los procesos sociales se deriva que la propia subjetividad sea objeto de alteraciones según los tiempos y espacios en que va tomando forma en el entendido de que “las mujeres negocian reflexivamente muchas de las posiciones subjetivas que asumen en su tránsito por campos que les exigen habilidades y recursos diferentes” (Herrera, 2021, p. 205). Para las académicas existen demandas estructurales superpuestas: aquellas que surgen desde el campo académico con sus lógicas individualizadas – lo que involucra el *ser* académicas –; y aquellas que resultan de las relaciones de género y el campo doméstico-familiar con sus lógicas “incompletamente individualizadas” (Beck-Gernsheim, 2003) – lo que involucra el *ser* mujeres –. Luego, esas distintas lógicas de cada uno de los ámbitos van a devenir en prácticas igualmente diferenciadas, pero no por eso distanciadas entre sí.

En varias ocasiones, mientras las académicas reconstruían sus carreras afirmaban que estas eran ‘atípicas’, ‘interrumpidas’, ‘no lineales’, ‘tardadas’ y demás formas de apuntar hacia una cierta desviación de las formas y los tiempos en que se espera que se haga una carrera académica: “mi trayectoria es prácticamente la que todo el mundo sigue sólo que yo sí me tardé un poquito, ¿no? (risas), porque tuve mis hijos y bla, bla, bla” (Claudia, Física, 66 años). Este corto fragmento de entrevista envuelve tres elementos importantes. Primero,

el supuesto de que “todo el mundo” sigue una misma trayectoria como parte del discurso erigido sobre la figura del académico ideal – en masculino – que destina todos sus tiempos, recursos y esfuerzos a hacer una carrera académica acelerada, ascendente y ‘exitosa’. Segundo, la consciencia de que los tiempos en que ella ha hecho su carrera, a diferencia de “todo el mundo”, son tardados e interrumpidos porque se distancian de lo demandado estructuralmente. Tercero, la relación que ella establece entre la ‘tardanza’ de su carrera y el haber tenido sus hijos pues reafirma las tensiones que existen en el quehacer académico de las mujeres: ellas deben responder a la carrera que sigue “todo el mundo” mediante disposiciones ciertamente individualistas derivadas del ser académicas (competitividad, productividad, etc.), al tiempo que asumen cargas diferenciadas por género con respecto a las/os hijas/os, las relaciones de pareja y el mantenimiento del hogar, por ejemplo, a través de disposiciones que se esperan de ellas por el hecho de ser mujeres (solidaridad, amabilidad, servicio, etc.)

La paradójica simultaneidad de lo continuo y lo discontinuo ilustrada en dicho por Claudia – pero presente en las experiencias de todas – me permite introducir un argumento central de este apartado: la *dis/continuidad* como característica del hacer carrera académica siendo mujer y la configuración subjetiva de las académicas. Hablo de *dis/continuidad* – con barra – porque encuentro insuficiente presentar lo que ocurre con las experiencias cotidianas de las académicas desde la dicotomía continuo-discontinuo pues, como desarrollaré en este apartado, las prácticas que delinean las subjetividades académicas no son una disyuntiva entre continuidad o discontinuidad; son la conjunción de ambas porque coexisten y operan al mismo tiempo. Sirviéndome del uso de la barra como signo que permite la unión de elementos diferentes que pueden ser afines o excluyentes, propongo hablar de *dis/continuidad* para unir lo académico y lo doméstico-familiar como dos partes inseparables de un mismo fenómeno: dos partes porque, ciertamente, las lógicas que estructuran cada ámbito y sus prácticas pueden diferenciarse entre sí; inseparables porque en las experiencias de las académicas ambas están imbricadas y entretejidas de maneras complejas.

En lo que sigue me centraré en dar cuenta de estas intermitencias entre tiempos, espacios y relaciones en que se ven inmersas las académicas considerando la clasificación analítica de

generaciones que creé e introduje en el segundo capítulo. Esto, ya que las diferentes formas en que las académicas otorgan significados a sus experiencias de ingreso y permanencia en el campo se relacionan con el contexto sociohistórico en el que cada una de ellas empezó a incursionar en este como una opción factible para el desarrollo profesional y la vida misma. Acercarse a los contextos permite entender, por una parte, el tipo de requisitos que las IES posicionaban con respecto al curso de posgrados como cierto indicador de la ‘profesionalización’ de sus perfiles y condicionante de su *permanencia, adscripción o ingreso* al campo y, por otra parte, ubicar los modelos sobre el ser mujeres y el ‘orden familiar’ que operan en cada época como referentes simbólicos de la configuración subjetiva. Las diferencias que se manifiestan entre cada una de las generaciones atienden, por un lado, a la centralidad que el curso del doctorado adquiere en relación con la ‘profesionalización’ de sus perfiles y la dinámica del mercado laboral académico en cada época (p. ej. las formas de contratación, la disponibilidad de plazas y los perfiles demandados); y, por otro lado, al apego o desapego que cada una de ellas tuviera hacia modelos de ser mujer y determinados órdenes familiares más o menos tradicionales.

3.2.1. Las Académicas de Primera Generación – Carreras *tradicionales*

Estas académicas ingresaron a un campo en el que aún no se exigían unos mínimos de formación en posgrado para el ejercicio académico al interior de las instituciones, “eran otros tiempos de maduración de las generaciones, eran otras formas. No es que fuera tan frecuente que alguien que había hecho una licenciatura se planteara necesariamente hacer una maestría, un posgrado” (Teresa, sociología, 69 años). Para esta generación existe el patrón de haber tenido vinculación laboral con las IES tras la finalización de su licenciatura, ya que todas ellas trabajaron en docencia, investigación o ambas antes de siquiera haber considerado cursar un doctorado como requisito para ejercer como académicas.

Esta característica, a su vez, denota la posibilidad de haber ‘formado’ sus familias – relaciones de pareja e hijas/os – *antes o durante* el curso de sus niveles de formación: Paz se casó al finalizar la licenciatura; Claudia tuvo su primera hija durante la licenciatura y su hijo nació antes de cursar el doctorado; Carmen se unió y tuvo sus hijos antes del doctorado, Eva

empezó su relación de pareja durante el doctorado; Teresa estuvo en una relación desde la licenciatura – pero al momento de la entrevista estaba soltera –. Helena es la única de esta generación que no hizo referencias significativas a prácticas que involucraran relaciones de pareja durante sus experiencias formativas y laborales, su caso opera como ‘outsider’ en ese sentido. Sin embargo, esto responde a un entendimiento de sí misma distanciado del modelo tradicional del ser mujer: “ahorita no tengo pareja pero la tuve en otras épocas, lo que pasa es que siempre preferí ir por el otro lado y darle más importancia a mi carrera” (Helena, Física, 69 años).

Existe un tejido particular entre la ‘formación’ de sus perfiles profesionales y la ‘formación’ de sus familias que en este grupo tiende a privilegiar lo doméstico-familiar sobre lo académico. Paz, Helena, Teresa y Eva obtuvieron su plaza sin haber cursado posgrados y al reconstruir sus experiencias destacaban que esto era común en ese entonces, en contraste con lo que ocurre en la actualidad:

Yo entré sin posgrado, gané una plaza, concursé y gané la plaza. Pero fíjate que justo ya me tocó la transición y las universidades públicas lanzaron esta convocatoria de es necesario que estudien posgrados para profesionalizar y capacitar más a nuestra planta docente y a nuestra planta académica. Entonces, de hecho, la propia universidad tenía una política de apoyo para darte licencia para que te fueras a estudiar (...) además tuve la suerte de que salió una convocatoria para las becas de [país en el exterior] y entonces la que era rectora en ese momento de la [universidad], me propuso, concursé y gané, con eso me fui a hacer una maestría y ya después doctorado, tuve una beca (Eva, Sociología, 61 años).

Carmen y Claudia también sitúan el inicio de sus carreras antes del doctorado porque tuvieron experiencias laborales en el campo académico tras finalizar sus licenciaturas y antes de cursar posgrados: Carmen fue profesora en una universidad pública y Claudia técnica académica en un instituto de investigación, respectivamente. Lo anterior, ciertamente, era una posibilidad en la época por las condiciones propias del marco normativo siempre que “las trayectorias formativas previas a las políticas expresas hoy en vigor ocurrían de manera racional en sus contextos específicos. (...) la escolaridad de acceso al oficio era superada en el curso del ejercicio de las labores académicas” (Gil, 2000, p. 40).

Luego, la decisión de cursar el doctorado sí adquiere cierta importancia sobre la subjetividad narrativa porque aunque las Académicas de Primera Generación reconocieron

que esto no fue un condicionamiento para el ingreso al campo, sí lo fue para su permanencia en él gracias a la ‘profesionalización’ de sus perfiles mediante la cualificación y sus consecuencias en términos del ascenso y la estabilidad al interior del campo: “hice el doctorado y obviamente ya con el doctorado me fue fácil promoverme, yo había entrado como [categoría A], me promoví a [categoría B] y para el brinco a [categoría C] y definitividad ya tenía el doctorado” (Paz, física, 69 años). Por consiguiente, los significados que ellas otorgan al curso del doctorado con respecto a su carrera están dados desde la *adaptación para la permanencia* ante los cambios que se implementaban en las instituciones y en el país.

La decisión de cursar el doctorado estuvo tan determinada por la – para entonces – nueva inclinación hacia la profesionalización de la planta académica, como por los intereses que cada una de ellas tenía de permanecer en el campo. Situación que da cuenta de que “la motivación se forma aquí por o entre circunstancias independientes de los actores contemporáneos (dado que las anticipan) y por yoes lo suficientemente fuertes para arbitrarlos” (Archer, 2009/1995, p. 187). Resulta interesante una situación que narró Paz a propósito de quienes decidieron no cursar un doctorado:

De mi generación hay un grupo de mujeres, vamos a suponer que pasó algo similar, sacamos la maestría, como que en un periodo más o menos de la misma época y fuimos varias que en un intervalo de tiempo nos doctoramos. Nosotras tuvimos la oportunidad y el deseo de decir ‘pues me vale’, me voy a volver... me voy a convertir en estudiante otra vez, que es muy difícil. Hubo mujeres que en esa oportunidad dijeron ‘yo no la tomo’ y llegó un momento en que yo no sé... no sé de su vida, *no está aquí el grupo de mujeres que no tomó la oportunidad* (Paz, física, 69 años, énfasis añadido).

En este fragmento de entrevista se puede entender el papel que jugó cursar el doctorado para quienes tenían la intención de quedarse en el campo pues aparece, de nuevo, como un *interés creado* que predispuso a las académicas a determinados cursos de acción; una propiedad estructural que ejerció influencia condicional (Archer, 2009/1995, p. 277). Por otro lado, deja ver que esa decisión implicó un proceso reflexivo no sólo de proyectarse en el campo – de “desear” – sino también de asumir los costos de esa decisión: para Paz, volver a ser estudiante era ‘difícil’ justo porque ella ya ocupaba una posición al interior del campo.

Ahora bien, en estos *intereses creados* existen ciertas referencias a lo doméstico-familiar en interrelación con la decisión de cursar los doctorados y los tiempos y las formas en que lo hicieron. Carmen y Claudia fueron las únicas de este grupo que no obtuvieron su plaza tras finalizar la licenciatura sino hasta después del doctorado por cuestiones que ellas afirmaron como particulares de sus trayectorias pero que, de hecho, hacen parte del tipo de situaciones que dan cuenta de la *dis/continuidad* material y simbólica del hacer carrera académica siendo mujeres: Carmen encuentra que la ‘no linealidad’ entre la finalización del posgrado y la obtención de su plaza se relaciona con su relación de pareja y sus hijos; Claudia afirma que su ‘tardanza’ con respecto a los tiempos ideales de vinculación laboral académica tuvo que ver con tener hijas/os y ser la única responsable de ellas/os.

Carmen tiene un esposo académico y dos hijos, en sus narrativas sobre la carrera aparecían constantemente situaciones que involucraban alguno de los tres, pero en lo que respecta al curso del doctorado y la obtención de su plaza ella afirmó que “hubo interrupciones porque iba persiguiendo a alguien más por el mundo (risas)” (Carmen, Física, 67 años). Ese alguien es su esposo y esas interrupciones que refiere tienen que ver con el hecho de que, al ser académico, él tuvo experiencias laborales en IES de otros países que implicaron la movilidad geográfica no sólo de él sino también de ella y de sus hijos:

Yo me quise ir con él, ya teníamos un hijito y me volví a embarazar en ese momento, no era lo mismo, ¿no?, ya con dos hijos. Entonces mi esposo tuvo la oportunidad de hacer una comisión en el laboratorio de [universidad en Estados Unidos] y como yo no tenía contrato ni nada pues otra vez me fui con él. Ya teníamos dos hijos, un poco también *eso era lo que se debía hacer* (Carmen, Física, 67 años, énfasis añadido).

Si bien en el fragmento de entrevista hay varias cosas interesantes, quiero subrayar la idea de “eso era lo que se debía hacer” porque creo que trae consigo – aunque de manera implícita – una cierta aceptación de patrones de acción relacionados con modelos tradicionales del ser mujeres y el mencionado “orden familiar burgués-nuclear”. Para Carmen, el desarrollo de su carrera estuvo interrumpido porque persiguió a su esposo en el entendido de que este era el *deber*, el modo ‘ideal’ de actuar en la situación que ella estaba viviendo. Las motivaciones que ella posiciona detrás de las decisiones que tomó en su carrera dan cuenta de la interrelación entre el *ser académica* y el *ser mujer* en la medida que, en este

caso, primaron las prácticas y dinámicas de la maternidad intensiva (Hays, 1998) y, agregaría yo, la ‘conyugalidad extensiva’ – el acompañar a su esposo como deber de la mujer –, sobre una academia que posiciona la vinculación laboral en las IES y la obtención de una plaza como práctica e interés principal de quienes hacen carrera académica.

Sobre esto, hay que destacar que en las narrativas de Paz, Helena, Teresa y Eva – que no tienen hijas/os – también aparecieron referencias al protagonismo que las/os hijas/os adquieren en el desarrollo de la carrera académica de quienes las/os tienen. Sin querer decir que es esta la única razón considerada para sus decisiones, existe cierto reconocimiento de las dificultades que haberlo hecho habrían implicado para ellas: “las colegas que tienen [hijas/os] se encargan fundamentalmente de su cuidado y también trabajan, qué horror, debe ser pesadísimo. Te implica disciplinarte mucho más o seguro tener que priorizar ciertas cosas, yo no quisiera eso” (Eva, Sociología, 61 años). Luego, me interesa destacar que, aunque ellas no asumieron las ‘cargas’ de género que se derivan de la maternidad, sí suele involucrarse en los tiempos y formas en que cursaron sus posgrados el lugar que otorgan a las relaciones de pareja. El caso de Paz es ilustrativo porque en varias ocasiones me habló de las diferentes prácticas que ella asumió con respecto a su relación de pareja y el mantenimiento cotidiano del hogar en simultáneo con el curso de su doctorado:

Yo *podía* hacer el doctorado, *podía* hacer lo que quisiera yo, pero *tenía* que atender mi casa, lavar, planchar, cocinar y todo eso. O sea, no es gracia, y no es que mi esposo no me ayudara pero sí era una actitud de “a mí no me importa, desde que yo llegue y esté la comida, tú hazte bolas” por parte de él. Yo no tuve hijos, pero sí me casé (risas). Mi esposo era de que a la hora que él llegaba yo tenía que tener la comida lista entonces pues salía de clases a cocinar, a veces recalentaba (risas), aparte sábado y domingo planchar... ¿me entiendes? (Paz, Física, 69 años, énfasis añadido).

El cambio que hay entre el uso del verbo ‘poder’ y el verbo ‘tener’ que se evidencia en la narrativa de Paz no es poco significativo: el doctorado era una *posibilidad*, atender a su esposo era una *obligación*. Los grados de compromiso que Paz asumía con lo doméstico-familiar están fuertemente permeados por unos referentes simbólicos tradicionales que sitúan el ‘ser para otros’ como parte del deber ser femenino (Serret, 2006, p. 148), razón por la cual, frente al carácter optativo de cursar un doctorado, la atención cotidiana hacia su esposo es afirmada – por ella y, según su explicación, por el esposo mismo – como un deber suyo en

tanto mujer. A su vez, afectan los grados de compromiso que ella asumía con su carrera puesto que “me casé y pues sí, llegar a lavar y no sé qué entonces te vas atrasando porque tú di “voy a trabajar el fin de semana”, ¡ay ajá!” (Paz, Física, 69 años). El referente simbólico de la feminidad ‘al servicio de otro’ que permea la subjetividad de Paz deviene en destinar una cantidad considerable de recursos – físicos y emocionales – en las prácticas doméstico-familiares y, por consiguiente, una escasa disposición de estos mismos hacia las prácticas académicas.

La configuración subjetiva atravesada por el ‘ser para otros’ implica una dimensión práctica, pero también simbólica. Para el esposo de Paz, afirma ella, el que se decidiera por hacer un doctorado resultó relativamente molesto:

Cuando yo decido doctorarme... no fue como que me dijera “no te voy a dar permiso”, pero era esa parte que tú sientes... digo, no sé qué tan feliz le hizo que me doctorara. Era como muy celoso de [su director de tesis], igual yo iba, no me podía prohibir, ¿sabes?, pero sí notaba que no le gustaba mucho. Luego venía y [su esposo] daba clases en [universidad] y me decía (risas), fíjate, me decía “es que me choca que yo sea ‘el esposo’ de Paz” (risas), dios mío, imagínate (Paz, Física, 69 años)

Las demandas formativas del trabajo académico se significan como una obligación para las académicas, pero también como una apropiación en la medida que constituyen una parte significativa del *ser* y de estas se derivan ciertos valores diferenciales con respecto a las académicas en tanto mujeres. Sin embargo, en contraste con la valoración ‘positiva’ que cursar un posgrado representa en el campo académico, lo que pone de manifiesto el fragmento anterior es la valoración ambigua sobre una misma práctica cuando se sitúa en un espacio distinto al académico que es igualmente importante para las subjetividades de las mujeres: la relación de pareja. La idea de “ser el esposo de Paz” da cuenta de una ruptura con el orden simbólico tradicional de género que subordina a las mujeres con respecto de los hombres en las relaciones de pareja, de ahí la incomodidad que enfrentó el esposo de Paz al estar ubicado en una posición ‘inferior’ que la de ella en el campo académico; le *chocaba* no ser él el referente principal.

3.2.2. Las Académicas de Segunda Generación – Carreras conciliadoras

Es necesario resaltar que las académicas de esta generación se enfrentaron a un campo en el que se empezaba a posicionar la necesidad del doctorado para el ejercicio del trabajo académico; contar con estudios en este nivel formativo se definió como una prioridad en esta década (García de Fanelli et al., 2001). Por lo tanto, existe un mayor ‘peso’ de la experiencia formativa con respecto al desarrollo de sus carreras: Rita, Lucía y Esther cursaron maestrías³⁰ y doctorados previos a la obtención de sus plazas en las instituciones. Sin embargo, su vínculo laboral no se reduce a la obtención de la plaza, todas mencionaron haber sido becarias o asistentes de investigación en el curso de sus maestrías, por lo que el momento en que ubican el inicio de sus carreras involucran tanto la dimensión laboral como la formativa.

Las carreras de Rita, Lucía y Esther ilustran los cambios que hubo con respecto a las exigencias formativas del trabajo académico, pues, aunque las cuatro ya ejercían en instituciones académicas, ninguna de ellas contaba con plaza: Rita trabajó como ayudante de profesor durante su licenciatura y mientras cursaba su maestría fue asistente de investigación; Lucía fue becaria de investigación en los últimos semestres de la licenciatura y durante su maestría trabajó en proyectos de investigación en la academia pero también en instituciones del gobierno y el sector privado; y Esther fue asistente de investigación al final de su licenciatura y también trabajó como asistente en grupos de investigación durante la maestría y el doctorado. Así, para las tres, la decisión de cursar el doctorado estuvo motivada o por la ‘presión’ que percibieron con respecto a hacer un doctorado para formalizarse dentro del campo:

Yo era asistente [de investigación] y... pues pasó un poco el tiempo, y yo de repente dije, bueno, si voy a seguir acá, ya ellas [sus profesoras] tenían mucha presión, cuando gente que había sido maestra, que tenían libros publicados (...) o sea, pura gente muy experta y la presión empezó a ser muy, muy dura, y tuvieron que entrar ellas al doctorado. Entonces yo nada más veía pasar, haz de cuenta, como cuando vas viendo que se cae la gente, así de que, ¿no?, entonces yo dije, no, bueno, *pues si yo voy a seguir acá, tengo que estudiar un*

³⁰ Las Académicas de Primera Generación no cursaron maestrías o las cursaron en programas donde se hacían junto con el doctorado. Es probable que el hecho de que las Académicas de Segunda Generación sí lo hayan hecho tenga que ver con la acentuación de la profesionalización académica pero también con tendencias hacia la especialización e individualización de las carreras.

doctorado. O sea, es como que no, ya no tengo opción, pero no creas que estaba en mi idea original (Lucía, Sociología, 53 años, énfasis añadido)

O porque ni siquiera concebían como opción no hacerlo, “no es que lo haya planeado como tal, pero como que era el camino natural” (Rita, Física, 56 años). Eso que para la primera generación operaba como una opción, en las Académicas de Segunda Generación empieza a tener un matiz de requisito en vista de esas dinámicas de profesionalización que se empezaron a consolidar durante la década. El doctorado aquí no apunta hacia una *adaptación para la permanencia* frente a los cambios del campo, sino que es entendido como una *adaptación para la adscripción* en tanto, aunque ya eran parte del campo, aún no contaban con ‘estabilidad’ dentro de él.

La acentuación en el nivel de exigencias formativas está acompañada de unos escasos pero significativos visos de cuestionamiento al carácter obligatorio del ‘ser para otros’ que operó como fuente de sentido para las prácticas doméstico-familiares de la primera generación. Asimismo, la ‘formación’ de sus familias tuvo lugar *durante* el curso de su ‘formación’ profesional y eso les ofreció ciertas posibilidades porque al hacer parte del campo podían negociar algunas de las responsabilidades que tenían en aras de ‘conciliar’ mejor sus tiempos:

Yo tuve a mi hijo con una carrera ya arrancada y por eso pude hacer muchas cosas que no se me hubieran permitido si a mí no me conocieran ya aquí en [centro de investigación]. Yo pude decir que no iba a ciertos seminarios, clases y generar circunstancias favorables para mi maternidad (Lucía, Sociología, 54 años).

En esta generación las relaciones de pareja y el tener hijas/os se entienden como dos cosas que operan conjuntamente, una es condición *sine qua non* de la otra porque se reconoce la necesidad de contar con una figura paterna para la crianza de las/os hijas/os. De modo que sigue estando presente la referencia al orden familiar burgués-nuclear que posiciona la complementariedad entre hombres y mujeres en la composición familiar. Esther, que es la única de este grupo que no tiene pareja ni hijas/os, afirmó haber tomado la decisión de no tenerlas/os porque no quería una pareja y, en ese marco, entendía imposible asumir las responsabilidades que la maternidad acarrea.

En cuanto a Rita y Lucía, en sus narrativas se evidencia el entendimiento de la conformación de una familia – nuclear y heterosexual – como parte intrínseca de la vida misma: “nunca lo pensé mucho, no fue algo que estuviera planeando o que me cuestionara si iba a pasar, era lo que tenía que hacer” (Rita, Física, 56 años). Esto va a configurar ciertas *dis/continuidades* específicas porque, así como se ‘naturalizan’ las exigencias formativas del trabajo académico en su proyecto de vida como académicas, se ‘naturalizan’ las exigencias doméstico-familiares en su proyecto de vida como mujeres. De modo que las experiencias de Rita y Lucía durante el curso de sus doctorados pueden caracterizarse desde la sobre exigencia hacia sí mismas para poder atender a las demandas e intereses que la carrera y lo doméstico-familiar, en tanto fuentes de sentido, les implicaban:

Yo no me podía quedar trabajando hasta tarde porque tenía que ir a recoger a mis hijos, tenía que ir a darles de comer, tenía que bañarlos, tenía que... Entonces, *toda esa presión de ser también mujer*, pues te afecta a nivel personal y académico, ¿no?, porque a veces, pues, ‘chin ya no pude hacer el experimento hoy o decir “ay, es que me tengo que quedar hoy a la tarde porque necesito terminar tal cosa”, no, yo no podía” (Rita, Física, 56 años, énfasis añadido)

Claro, el papá de [hijo] es súper lindo y presente pero jamás lidió con lo mismo que yo y jamás lo va a reconocer, ¿eh? Y esa es la otra, la carga laboral de la casa. Ay sí, tú me ves muy nivel 3 [del SNI] pero ni madres, yo siempre digo “lavando trastes, aspirando y oyendo la conferencia de ayer” o la no sé qué, porque alguien tiene que recoger y no es nadie más que yo. Además tú tienes que tener toda una pose frente al exterior porque la doctora no va a estar con el pendiente del quehacer, ¿no? (risas) y digo, yo he hecho más relajo y digo acá [en el centro de investigación] “ya me voy porque tengo que lavar trastes” pero es real y hay una parte que parece que no... no entienden eso” (Lucía, Sociología, 54 años).

Aquí vuelve a aparecer el verbo ‘tener que’ junto a lo doméstico-familiar, lo que permite reafirmar que estas prácticas son asumidas desde cierta obligatoriedad derivada de los referentes simbólicos de la feminidad que posicionan el ‘ser para otros’ como función social incuestionable de las mujeres. En sus narraciones se puede percibir la incompatibilidad de unas prácticas que se ejecutan en un continuum pero simbólicamente no se corresponden entre sí. No hay forma de una misma persona trabaje hasta tarde y haga sus experimentos – demanda académica – y cuide *intensivamente* a sus hijos – demanda doméstico-familiar –; por eso Rita se decantó por lo segundo. No hay manera de lavar trastes y aspirar al mismo tiempo que se asiste a una conferencia; por eso Lucía oye las grabaciones al siguiente día. Las inconsistencias temporales y espaciales – subjetivas también – son parte de la

cotidianidad de las académicas, así como es su responsabilidad lograr compatibilizar lo material y simbólicamente incompatible dado que el ideal se asocia con la disponibilidad de tiempo completo al trabajo académico, lo que implica que alguien más (generalmente una mujer) se encargue del trabajo doméstico y de cuidados.

Lo anterior ejemplifica que las lógicas individualizantes del trabajo – y el campo académico – coexisten de maneras contradictorias con las lógicas desiguales de lo doméstico-familiar (Serret, 2008, p. 104), por lo que las académicas deben responder a lo que la figura del académico ideal reifica como requisitos para pertenecer al campo – cursan el doctorado para adscribirse a la carrera académica – al mismo tiempo que llevan a cabo prácticas que estructural e individualmente se entienden como parte del *ser* académica y mujer. El grupo de las Académicas de Segunda Generación encarna, en ese sentido, las complejidades de configurarse subjetivamente desde el individualismo contemporáneo que erige el empoderamiento como referente simbólico de ‘nuevas’ feminidades (McRobbie, 2007a, 2007b) y conlleva a la sobre exigencia y la autodisciplina como vehículos que les posibilitan desenvolverse en prácticas académicas y de género que no se corresponden entre sí.

Ahora bien, hay un rasgo distintivo en las académicas de Física de esta generación con respecto a los niveles de formación que el campo ya no sólo académico sino también disciplinar les exige en comparación con las sociólogas. La reconstrucción de las trayectorias formativas de Rita y Esther – ambas físicas – no termina con el curso del doctorado porque tras la finalización de éste ambas hicieron estancias postdoctorales en el extranjero: Rita hizo un postdoctorado de dos años en Estados Unidos y Esther hizo dos postdoctorados, estuvo dos años en Estados Unidos y dos años más en Europa³¹. A diferencia de lo que ocurre en sociología – y en ciencias sociales – el quehacer académico e investigativo en física – y en ciencias naturales – suele implicar la vinculación en grupos y/o laboratorios de investigación nacionales y, preferiblemente, internacionales: “se publica con gente de otros lugares, es un

³¹ No menciono el país en específico al que ella fue para mantener el anonimato. Adicionalmente, porque, a diferencia de la necesaria precisión para hablar de Estados Unidos y distinguirlo de otros países de Norteamérica para el análisis de los patrones de formación en la Física, cuando introduzco la referencia a Europa no requiero ahondar en especificidades entre los países.

modo de vida, de tener redes de trabajo con gente en todo el mundo, ir a muchos países, aprender idiomas y cosas así” (Esther, física, 59 años).

Esta peculiaridad, a su vez, expresa dos lógicas importantes para comprender las decisiones formativas de Rita y Esther: (1) la percepción de que, hasta antes del postdoctorado, las personas no cuentan con líneas propias de investigación; y, como consecuencia de esto, (2) la manifiesta necesidad de hacer estancias postdoctorales para fortalecer esas habilidades científicas que ‘no se tienen’. Hablando sobre su primer postdoctorado, Esther afirmó:

Cuando salí del doctorado yo no sentía que yo tenía ideas propias. O sea, yo, digamos, yo sentía que yo era muy inteligente, muy capaz de aprender si alguien me decía a ver, este... a ver, tenemos esta pregunta y tienes que estudiar esta metodología para contestarla (...) yo de hecho implementé un programa [en el primer postdoctorado] para estudiar un cierto tipo de fluidos y eso, pero yo no tenía la pregunta que contestar. O sea, tú eres muy joven y no sabes qué es hacer investigación, no sabes que lo más importante es tener una pregunta, una pregunta relevante (Esther, Física, 59 años)

La etapa del postdoctorado se significa en relación con la consolidación de líneas propias de investigación, de “ideas propias”, para conseguir cierta autonomía con respecto al quehacer investigativo. Para Esther, incluso habiendo cursado su doctorado, no existía la posibilidad de tener una pregunta para contestar, no había esa independencia investigativa que parece ser un condicionante para reconocerse como parte del campo académico. Por lo tanto, se evidencia que el doctorado como etapa formativa les ayuda a desarrollar sus capacidades para el ejercicio investigativo, pero no es hasta que hacen sus postdoctorados que se logran legitimar dichas capacidades para su ingreso laboral al campo académico.

Luego, una vez más, estas exigencias del campo académico van a implicarse mutuamente con las dinámicas doméstico-familiares. En el caso de Rita, sus experiencias formativas coinciden con alteraciones en su composición familiar pues su primer hijo nació durante el doctorado y el segundo al finalizar el postdoctorado. Esto, además de poner de manifiesto la interrelación de las ‘etapas’ de la carrera y las ‘etapas’ de la conformación familiar en esta generación es interesante porque la coincidencia de los tiempos acarrea una coincidencia de los espacios y acentúa la *dis/continuidad* como manifestación de la

coexistencia de procesos ciertamente diferenciados: “él [su segundo hijo] nació en Estados Unidos porque estábamos ahí haciendo el posdoc” (Rita, Física, 56 años). Hay una relativa causalidad entre las formas en que ella ha ejercido su maternidad y las formas en que ha ejercido su profesión. Sobre esto, son interesantes algunos detalles que ella me contó a propósito del embarazo durante el postdoctorado y el desarrollo de sus investigaciones:

Los experimentos que yo hago siempre han sido bien complicados y me quedaba todas las noches en el sótano trabajando. El embarazo para mí fue como si tuviera gripa, nunca me detuvo que yo estuviera embarazada para hacer las cosas, nunca falté ni nada. Me acuerdo muy bien que ya estaba a punto de que naciera el bebé y nunca había faltado, nunca, nunca. Llegaba a las 9 de la mañana y me iba a las 6, 7 de la noche. Además yo iba con un estómago (risas) así, de este tamaño (pone sus manos al frente) y bajaba yo cinco pisos de escaleras (risas), o sea... Y un día le digo a mi marido, “¿qué crees?, no tengo ganas de ir a trabajar”. Me dice, “¿te sientes bien?”, y yo, “sí, me siento bien, pero no tengo ganas de ir a trabajar”. Primera vez que, así, por decisión, yo decía pues no voy (silencio). A las 2 horas empecé a tener contracciones (sonríe), y nació (Rita, Física, 56 años).

Se evidencia con esto que las disposiciones ya no sólo temporales, emocionales, físicas sino también corpóreas que demanda el trabajo académico no se corresponden con muchas de las disposiciones que el *ser mujeres* involucra. Considero que la risa de Rita cuando menciona algunas características de su cuerpo y de las prácticas que estaba llevando a cabo durante el embarazo están implícitamente dando cuenta de la irreconciliabilidad de ambas cosas: resulta gracioso pensarse con una barriga de embarazo en un laboratorio porque, material y simbólicamente, no es este un espacio pensado – ni adaptado – para que este tipo de cuerpos lo habiten. Adicionalmente, encuentro que este fragmento deja ver el nivel de sobre exigencia al que llegan las académicas para rendir según los estándares académicos, incluso cuando están atravesando experiencias tan demandantes físicamente como lo es un embarazo. Que ella remarque que nunca faltó y siempre cumplió con horarios extendidos durante el postdoctorado es una manifestación de esa interiorización de las lógicas meritocráticas del esfuerzo individual como fuente de reconocimiento y autorreconocimiento.

También hay que decir que, si bien las Académicas de Segunda Generación experimentaron las transformaciones del campo académico en cuanto a la exigibilidad de los doctorados y la obtención de sus plazas no se logró sino hasta la culminación de éstos, al

hablar sobre cómo consiguieron sus plazas se puede evidenciar cierta ‘informalidad’ en los procesos de contratación de la época. Rita, Esther y Lucía hicieron referencia a reuniones con jefes o colegas como esos espacios en los que tuvieron lugar las gestiones de sus plazas:

Pues me fui a hacer el doctorado, estuve fuera [de la institución] cuatro años (...) acabé el doctorado, regresé al [centro de investigación], y dije, bueno, pues ya acabé, ya llegué. Pero no tenía la menor idea si me iban a recibir o qué, porque nunca hubo un trato, y la verdad, sí te digo, el que era el director me dijo, no, pues bienvenida, de eso se trata (...) Pero entonces, este, lo que no sabía yo, porque tampoco me preocupó y tampoco me lo pregunté, es si después iba a poder volver, o sea, nadie me firmó nada ni nada, la verdad fue *un acuerdo de caballeros*, pero nunca ni siquiera se dijo (Lucía, Sociología, 53 años, énfasis añadido).

Me parece importante enfatizar en la idea de “acuerdo de caballeros” a la que hizo referencia Lucía, pues, aunque podría entenderse como una mera expresión coloquial, da cuenta de la dinámica de trabajo clientelar-masculina que operaba como rasgo característico en la academia mexicana para finales de los años 90 (García, 2003). A su vez, invita a pensar si esa informalidad en el acceso a las plazas tiene que ver con una cultura académica masculina que la creciente meritocracia erosionaría, al menos en el discurso. Es decir, el que para estas tres mujeres la obtención de la plaza hubiera tenido que ver con cierto capital social que las habilitó a insertarse en el campo permite, por un lado, complejizar la visión individualizante y centrada en el mérito que permea el campo académico y, por el otro, pensar en la manera en que estas estructuras informales ‘pre-meritocráticas’ pueden llegar a favorecer a las mujeres, pese a que se mantengan otras prácticas informales de segregación en dimensiones relacionadas con las expectativas implícitas de género.

3.2.3. Las Académicas de Tercera Generación – Carreras *Negociadoras*

Para entender las carreras de esta generación hay que poner de manifiesto que son ellas quienes experimentaron la institucionalización del mérito y la evaluación individual como ejes rectores del trabajo académico en el país. Regina, Cristina, Matilde, Isabel y Silvia no se adaptaron a las transformaciones – como las demás – sino que ingresaron a un campo más ‘profesionalizado’ y regulado en cuanto a los requisitos de formación para ejercer al interior de las IES y la obtención de plazas. Esto repercute sobre sus modos de hacer carrera académica, pero también sobre sus decisiones relativas a lo doméstico-familiar pues en favor

de tener un perfil lo suficientemente ‘competitivo’ para el campo ellas terminan privilegiando las dinámicas formativas, productivas y evaluativas por sobre las relaciones de pareja, la maternidad y/o el mantenimiento del hogar, por ejemplo. En consecuencia, tienden a distanciarse de los modelos tradicionales del *ser mujer* y el orden familiar al negociar las posiciones subjetivas que asumen con respecto a estos.

Estas académicas se enfrentan al afianzamiento de nuevas formas de administración de la academia que remarcen la realización de doctorados como una exigencia para quienes se proyectaban en este campo, ya no sólo para quienes hacían parte de él. Así, ellas significan el curso de sus doctorados como un *requisito para el ingreso* al campo:

Yo empecé a ver que, pues, yo quería estar en la universidad y tenía claro que no tenía sentido quedarme con la maestría. O sea, también era como... tengo preguntas que me mueven y ya la maestría no es suficiente, había que pasar por el doctorado porque *estaba en un momento en el que justo ya estar laboralmente en la academia implicaba tenerlo* (...) Era también como una cosa pragmática de decir, si yo quiero estar aquí pues la maestría no es suficiente (Cristina, Sociología, 43 años, énfasis añadido).

Era muy claro que si tú querías dedicarte a la investigación en algún momento tenías que hacer una maestría y eventualmente un doctorado (...) Cada vez más, cada vez más gente que es... quizás 10 años mayor que yo se empezó a ir a sus doctorados entonces dije, *sí, claro, esa es la ruta, ¿no?* (Isabel, Sociología, 39 años, énfasis añadido)

Los relatos de Cristina e Isabel ilustran que, a diferencia del carácter optativo que cursar el doctorado tenía para las generaciones anteriores, se asume cierta obligatoriedad de la especialización a través de la formación en posgrado³² para insertarse en el trabajo académico. Esto, en vista de que para comienzos del siglo XXI “el binomio investigación-posgrado se fue convirtiendo en un postulado conceptual y operativo para la mayoría de las instituciones de educación superior y, en alguna forma, el paradigma de formación científica” (Arredondo et al., 2006). Mientras las académicas de las generaciones anteriores experimentaron la implementación de nuevas normas y fueron adaptándose paulatinamente a las transformaciones que de estas se derivaron, el grupo de Académicas de Tercera Generación vivió el condicionamiento que unas normas ciertamente establecidas – ya no

³² Es en este grupo donde se hace mayor referencia a la maestría y el doctorado como dos ‘etapas’ formativas independientes. Entre las Académicas de Primera Generación la referencia a la maestría no aparecía y entre las Académicas de Segunda Generación no se enfatizaba en la diferencia entre ambos niveles.

nuevas – implicaba para sus carreras; es este grupo el que, como afirmaba Isabel, ya contaba con una “ruta” a seguir.

Una “ruta” ciertamente demandante en términos de recursos – temporales, físicos, emocionales – que es ‘resultado’ de la individualización del trabajo académico, pero también ‘habilitada’ por la individualización de la vida social que ha otorgado a las mujeres una mayor autonomía con respecto a la configuración de sus planes de vida (Beck-Gernsheim, 2003, p. 147). El carácter obligatorio del doctorado para el ejercicio del trabajo académico trae consigo unas variaciones significativas con respecto a los tiempos y las formas en que Regina, Cristina, Matilde, Isabel y Silvia hicieron carrera siendo mujeres.

En cuanto a la obtención de las plazas, las experiencias de esta generación tienen la particularidad de que hasta no culminar sus doctorados, el *requisito de ingreso*, ninguna de ellas entabló una relación laboral ‘estable’ con el campo académico. La *dis/continuidad* aquí adquiere un matiz interesante porque frente al interés de ingresar al campo ellas deciden cursar doctorados, pero por la imposibilidad de ingresar hasta que no culminen estos mismos, sus trayectorias laborales presentan una mayor heterogeneidad con respecto a las trayectorias laborales – centradas en lo académico – que las de las generaciones anteriores. En las Académicas de Tercera Generación se puede diferenciar la trayectoria laboral de la carrera académica, dos cosas que para la primera y segunda generación operan como una misma, porque la mayoría de las académicas tuvieron experiencias laborales ‘no-académicas’ antes de cursar sus doctorados y obtener sus plazas: Isabel trabajó en consultoría y con proyectos del gobierno; Silvia trabajó en consultoría y con partidos políticos; Cristina trabajó en consultoría y con proyectos de la población civil; Regina trabajó con proyectos del gobierno.

La variedad en las experiencias laborales tiene que ver tanto con las motivaciones individuales de cada una de ellas, como con un mercado laboral académico que “ha transitado de la oportunidad abundante pero no buscada de antaño, a la que hoy es escasa y por la que hay que competir cada vez con mejores indicadores y más interesados en obtenerla” (Galaz y Gil, 2009, p. 19). A diferencia de las condiciones en que las Académicas de Primera Generación accedieron a sus plazas – centrando sus trayectorias laborales al interior del campo –, para esta generación la posibilidad de vincularse laboralmente no sólo estaba

condicionada por los estándares formativos, sino también por la escasez característica de oportunidades laborales en un campo regido por la competencia.

En ese sentido, los procesos de individualización vuelven a tomar relevancia aquí porque de la mano de estos se ha erigido una creciente flexibilización de la organización del trabajo y las trayectorias laborales en distintos campos (Díaz et al., 2005, p. 35), entre esos el académico. Los ideales de libertad, autonomía y mérito que, como ya mencioné, sustentan el trabajo académico en la actualidad, ‘posibilitan’ unas trayectorias laborales no centradas en la carrera académica en la misma medida que ‘limitan’ que la carrera académica sea lo único dentro de la trayectoria laboral por las demandas propias de un campo en el que cada quien debe demostrar constantemente la idoneidad de su perfil frente a las demás personas – que, a su vez, están en este mismo proceso –.

Lo anterior, además de dar cuenta de las complejas *dis/continuidades* que el hacer carrera en un contexto de radicalización de la individualización, lleva a que las académicas de esta generación prioricen lo relativo al hacer carrera para poder construir ese ‘proyecto de vida’ que les interesa. Al hablar del momento en que decidieron cursar sus doctorados, algunas de ellas hicieron mención sobre la edad como elemento que intervino en su decisión:

Empezó a pasar el tiempo, estaba yo por cumplir los 30 años y dije... bueno, ya había terminado mi relación también, y yo dije es ahora o nunca, hago el doctorado ya o no va a pasar (Isabel, Sociología, 39 años)

En un momento dije, bueno, es ahora o nunca por la edad, yo empecé mi doctorado a los 30 años, o sea no lo empecé tan... joven como otra gente, justamente por esta trayectoria de trabajo. Entonces ahí apliqué a una beca y después me admitieron para hacer el doctorado aquí (Regina, Sociología, 54 años)

La idea de “es ahora o nunca” es interesante porque reafirma el carácter obligatorio de cursar un doctorado para hacer carrera académica, pero también porque ilustra el peso de lo temporal sobre las decisiones que las académicas toman en el desarrollo de sus carreras: ya hay una *ruta* marcada con tiempos específicos para que cada persona pueda encaminarse por esta. En ambos casos, llegar a los 30 años es el límite para empezar a cursar un doctorado porque se entiende que una persona que lo haga después de esa edad entraría tarde a la carrera; se distanciaría del ideal al no ser “tan joven como otra gente”.

Existe, entonces, cierta aceleración de los tiempos en las experiencias formativas para las Académicas de Tercera Generación en vista de que, mientras para las académicas de primera generación esto era una opción y ocurrió de manera paulatina frente a la necesidad de *adaptación para la permanencia*, para las académicas de este grupo existía una obligación manifiesta en forma de *requisito para el ingreso*. Situación que, a su vez, implica particularidades sobre el lugar que lo doméstico-familiar adquiere en los ‘proyectos de vida’ y las configuraciones subjetivas. Las demandas estructurales apuntan a unas condiciones particulares – formativas, productivas y evaluativas – pero también a unas sujetas particulares que ‘deben’ tanto como ‘pueden’ relacionarse con estas: las experiencias de estas académicas tienen la característica de que la conformación de sus carreras académicas y la estabilidad al interior del campo ocurrió primero – cuando ocurrió, ciertamente – que la formación de sus relaciones de pareja y el nacimiento de sus hijas/os.

Aquí lo doméstico-familiar no es algo previo (primera generación) o simultáneo (segunda generación) al desarrollo de la carrera académica, sino que fue hasta que esta logró ciertos mínimos en términos formativos y laborales que pudo considerarse la viabilidad de lo otro. En vista de la consciencia por parte de las académicas de esta generación de una irreconciliabilidad manifiesta entre ambos ámbitos y sus prácticas, el interés por hacer carrera académica – individualizada, competitiva, meritocrática, etc. – lleva a que se priorice la relación con las demandas de *hacer* como académica frente a las demandas de *hacer* como determinado imaginario de mujeres. A su vez, esta priorización de lo académico por encima de lo doméstico-familiar es necesaria porque solo bajo este entendido son posibles algunas de las prácticas formativas, productivas y evaluativas que rigen el trabajo académico.

Mientras hablaba de la decisión de salir de su país de origen para llegar a México y cursar su posgrado, Cristina mencionó: “yo no tenía hijos y no tenía pareja, entonces sentía que me *podía* ir, que me *podía* mover porque no tenía nada que me limitara a eso” (Cristina, Sociología, 43 años, énfasis añadido). Las académicas de esta generación se erigen como sujetas en el contexto de una individualización de los proyectos de vida que las habilita a tomar decisiones enfocadas en el ‘ser para sí’ incluso cuando esto las distancia del característico ‘ser para otras/os’. Las razones que ella atribuye a *poder* irse y moverse del

país, se entienden en referencia y oposición a un orden familiar tradicional que establece unas obligaciones, en este caso, de presencialidad de las mujeres con respecto a la pareja y las/os hijas/os que limita su movilidad geográfica al atarlas simbólica y materialmente. En ese sentido, las demandas formativas y el cursar un posgrado en el exterior están en contravía con una feminidad del *deber ser* que se sobrepone sobre el *ser* (Serret, 2006, p. 148). No obstante, es justamente debido al distanciamiento y la *negociación* que la tercera generación tiene con respecto a esos modelos tradicionales del ser mujeres y los órdenes familiares que sus carreras académicas se erigen como prioridad.

La mayor heterogeneidad en las trayectorias de las académicas de este grupo no se limita sólo a lo laboral sino también se observa en lo formativo en tanto todas ellas salieron de sus países de origen para cursar sus doctorados. Situación que explica de alguna manera el que en este grupo se concentren todas las extranjeras que hacen parte del grupo de interlocutoras: Regina, Cristina e Isabel migraron desde países de Centro y Sur América para cursar sus doctorados en México, Matilde migró desde Europa; esta última fue la única que no lo hizo por razones formativas sino laborales. Aquí la diferencia de regiones de origen es fundamental porque, para el caso de Regina, Cristina e Isabel, la elección de México como destino atendió a las posibilidades de financiación a través de las becas que este país ofrecía, a diferencia de los países de los que ellas provenían. A propósito de esto:

me aceptaron allá pero sabía que iba a tener que pagar el semestre, yo no sabía muy bien cómo funcionaba México pero aquí no tenía que pagar. Dije, me voy, ¿no? [risas]. Justo ahí empezaron las becas de Conacyt para extranjeros, cuando yo llegué fue justo la primera generación que becó personas extranjeras y, claro, pues me becaron. Eso no habría pasado en [país de origen] (Cristina, Sociología, 43 años).

Para las tres académicas del grupo que provienen de Centro y Sur América la decisión de venir a México tuvo que ver directamente con su interés por cursar un doctorado en tanto requisito de la carrera académica, pero al mismo tiempo la elección de este país como destino apunta a que cumplir ese requisito en su país de origen les habría implicado unos costos adicionales.

Bien se conoce que la migración académica no es un fenómeno social menor, desde los años 90 ha sido foco de diversos estudios e investigaciones (Altbach, 1996; Van de Bunt-

Kokhuis, 1996), la movilidad geográfica en esta población es, de hecho, uno de los efectos de la tendencia hacia lo global en las dinámicas y prácticas del campo. Sin embargo, el que sea en esta generación donde se concentran las extranjeras tiene que ver con que para las generaciones más jóvenes de académicas/os, México, a diferencia de otros países de Centro y Sur América, “ofrece condiciones correctas de trabajo e ingresos decorosos (...) cuenta con condiciones básicas para el *brain gain*” (Didou, 2017, p. 121). Regina, Cristina e Isabel afirmaron que, en sus países de origen, por crisis sociales, económicas y/o por la desfinanciación de la educación superior, no podían aspirar a las condiciones de formación que este sí les ofrecía: “allá aún hoy no existe un sistema de becas, un sistema de apoyo a la ciencia, como el que hay aquí ya hace años” (Regina, sociología, 54 años, entrevista 13 de junio de 2023).

El tema de la migración por razones académicas lleva a unas determinadas configuraciones de lo doméstico-familiar en vista de que en el *hacer carrera* en las condiciones que demanda el campo académico actual, terminan imbricándose relaciones de pareja y maternidades por fuera de los países de origen que, a su vez, operan como razones para quedarse en México. Existe, por tanto, una mutua implicación entre los espacios en que las Académicas de Tercera Generación han hecho sus carreras y los espacios en que han formado sus familias. Esta mutua implicación puede manifestarse en dos casos diferentes: la movilidad geográfica del núcleo familiar con fines académicos o la conformación del núcleo familiar tras la movilidad geográfica.

Para el primer caso, de mover el núcleo familiar con propósitos académicos, en este grupo hay experiencias contrastantes con respecto a la noción de perseguir a la pareja por el mundo que apareció en la Primera Generación de Académicas. En algunos casos lo que ocurrió fue que se interrumpieron las relaciones de pareja o se pospusieron los embarazos – de quienes lo proyectaban como parte de sus planes – para poder cursar sus doctorados, pero en el caso particular de Silvia hubo una migración de su pareja motivada por su postdoctorado en Estados Unidos:

Me fui al posdoc un año y ahí él [pareja] se fue conmigo. Se iba a quedar pero pasaron algunas cosas y al final me dijo “sí, sí me voy contigo”. La verdad es que, en ese momento él se

preocupó mucho, me decía “a ver cómo le hago” porque allá [en Estados Unidos] no iba a tener chamba. Yo en ese momento le dije que con lo que a mí me iban a pagar del posdoc podíamos vivir los dos, “déjame que yo ahora sea la que me encargue”, ¿no? Y así fue. Fu como un balance de, bueno, primero a ti te tocó ayudarme y ahora a mí me toca. Así fue como decidimos que nos íbamos juntos (Silvia, Sociología, 39 años)

En este fragmento de entrevista puede verse que existe un quiebre con respecto al orden familiar tradicional, que posiciona al hombre como proveedor incuestionable, habilitada tanto por las demandas del campo académico como por la distancia subjetiva que Silvia – como las demás – asume con respecto a modelos del ser mujer basados en el ‘ser para otras/os’. La *negociación* de las condiciones en que la pareja funciona posibilita la migración con fines académicos, pero también una flexibilización de los roles que se establecen al interior de la pareja: en el hacer carrera Sandra no sólo quiebra el modelo de feminidad que se centra en el cuidado y la reproducción de la familia como única fuente identitaria (Serret, 2008, p. 113) sino que también subvierte – material y simbólicamente – la función que ella, en tanto mujer, desempeña: fue ella quien se encargó de proveer.

Esto dicho es importante pues permite entender cómo esos *intereses creados* predisponen de tal manera las elecciones y acciones de las académicas que hacen que ya no sólo sus carreras tomen un rumbo específico sino que sus trayectorias de vida versen hacia eso que les permite hacer carrera: irse a vivir a otro país se justifica por y para la profesionalización de sus perfiles no sólo en términos formativos sino también laborales, pues todas las académicas extranjeras de esta generación se establecieron en México tras la obtención de sus plazas. Situación que, manifestaron todas, no estaba planeada como tal, pero en vista de las condiciones encontradas aquí y en los países de origen, terminó siendo de su interés:

Yo pensaba que yo venía a formarme y luego me iba a regresar a [país de origen]. Fue más la coyuntura política y social de ese momento que me hizo tomar la decisión de no volver. Y las oportunidades me hicieron apostarle a quedarme en México” (Isabel, Sociología, 39 años)

Quería pero definitivamente tampoco había posibilidades de ir a [país de origen] en ese momento con un trabajo y con el trabajo que yo quería. Digo, podía volver y trabajar en lo que yo había venido trabajando pero en la academia estaba muy difícil. Aquí a los dos meses de finalizar el doctorado me ofrecen una plaza de investigadora en [universidad en México] entonces... cuadró todo para quedarme (Regina, Sociología, 54 años)

Lo anterior, a su vez, se imbrica con otra de las particularidades en cuanto a los tiempos y formas en que las académicas de este grupo han desarrollado sus carreras. En contraste con las generaciones en las que las académicas obtuvieron sus plazas tras finalizar sus licenciaturas y doctorados, respectivamente; Regina, Cristina, Isabel, Matilde y Silvia encontraron un mercado laboral académico caracterizado por la precarización de las condiciones de trabajo y la tendencia a la inestabilidad.

La obtención de la plaza para las Académicas de Tercera Generación ocurrió de manera menos ‘inmediata’ tras finalizar sus doctorados, ellas se enfrentaron a los concursos de oposición como figura de contratación característica de la academia moderna (Guzmán, 2018). Todas tuvieron que realizar pruebas y someter sus perfiles a evaluación según formación y experiencia docente e investigativa. Esa característica del mercado laboral académico no sólo ayuda a entender la diversificación de las trayectorias laborales, porque la carrera académica no sólo no es la única opción sino al parecer es una de las más exigentes, sino también el que para este grupo exista la sensación de ‘dificultad’ que representó la obtención de una plaza en vista de la dinámica misma de sobreoferta de profesionales y alta demanda de unas plazas ya ocupadas.

La menor inmediatez se interrelaciona con una mayor planeación de lo que se asume en lo doméstico-familiar. En vista de la incertidumbre e inestabilidad laboral, se prioriza lo que les asegura la obtención de sus plazas por sobre otro tipo de responsabilidades porque es en lo académico donde concentran sus recursos – emocionales, físicos, temporales y subjetivos –. La *negociación* de las presiones de género es condición de posibilidad para la asunción de las presiones académicas. Aparecen, entonces, situaciones como el aplazamiento de embarazos en función de las exigencias académicas y sus correspondientes demandas de tiempo:

Yo postergué mi decisión reproductiva alrededor de un calendario académico, y la postergué también... o sea, yo en mi enfermedad mental (risas) era así como de, no, porque entonces tengo que cuadrar tales fechas (...) Pensaba, “pues entonces si me embarazo en verano, entonces, ya yo puedo llegar a decir que ya no enseño clase en la primavera”, ¿no?, porque ya nacería. Pero entonces ya me puedo incorporar al [periodo académico] de otoño, porque ya el bebé estaría de tantos meses, ya estaría en la guardería, o sea... piensas todas esas cosas (Silvia, Sociología, 39 años)

La ‘racionalización’ de la maternidad que se manifiesta en este fragmento de entrevista contrasta profundamente con la ‘naturalización’ de la misma que aparecía en las narrativas de las generaciones anteriores. Esto, ciertamente, en el marco de una tendencia al cálculo – propio de las lógicas neoliberales – que resulta útil y necesario debido a la inestabilidad misma de unas biografías que deben ser gestionadas por cada quien (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Ante la incertidumbre de contar con las condiciones laborales deseadas, Silvia optó por postergar el embarazo hasta que no pudiera asegurarse – por sí misma, porque es ‘su responsabilidad – unos mínimos de productividad que la habilitaran a contar con la validación de su lugar y, con esto, el tiempo necesario para dedicar a su hijo.

Esto trae a discusión un último tema que me interesa destacar con respecto a las Académicas de Tercera Generación y es la conciencia de la incompatibilidad entre lo académico y lo doméstico-familiar. Incluso para aquellas que han decidido tener hijas/os y mantener relaciones de pareja desde unas lógicas de *negociación* sobre las condiciones en que ambas cosas se desenvuelven, persiste la noción de que

siempre es incompatible, siempre hay problemas, sí cuando es a fin de año es terrible, porque en la escuela... hay una lista, hay un montón de mamás que no sé cómo, no trabajan, se dedican a inventarse actividades con los niños y quieren que todos participen igual. Yo, yo, o sea [risas] a mí no me gusta eso, sí, digo que está bien que hay una actividad de fin de año o dos, pero 15 no. Y entonces el problema es que se vuelve complicado porque esas mamás, además hacen fiestas entre semana, ¿sabes?, como en la tarde y no entienden que algunos tienen que trabajar, no sé cómo pagan la escuela, la verdad es que no lo entiendo, pero eso sí se vuelve complicado (Matilde, Física, 40 años)

Con los matices contextuales correspondientes, la *dis/continuidad* está presente en las experiencias de todas las académicas con las que trabajé en esta investigación. Lo que relata Matilde da cuenta de que el hacer carrera académica siendo mujer involucra unas prácticas de lo académico con otras de lo doméstico-familiar que, pese a su irreconciliabilidad, son asumidas por ellas desde un intento por cumplir con lo que desde ambos ámbitos les resulta importante. Mientras por un lado está una maternidad intensiva (Hays, 1998) como patrón, donde hay mamás que “se dedican a inventarse actividades”; y por el otro está una, si se quiere, academia intensiva – individualista, competitiva, demandante –, la *tensión* permanece

como significado característico.

Conclusiones del capítulo

Para las catorce académicas que fueron parte de esta investigación, *hacer carrera académica* se consolida en el ir y venir constante, y muchas veces tensionado, entre las prácticas propiamente académicas y las prácticas propiamente doméstico-familiares. La *dis/continuidad* como características de sus experiencias pone de manifiesto las ambivalencias intrínsecas del *ser académicas y mujeres*. Una *dis/continuidad* que se manifiesta en los tiempos, espacios y relaciones que tienen lugar ‘dentro’ de las instituciones (p. ej. ritmos de ascenso, asistencia a eventos académicos, participación en grupos de investigación); pero se construye gracias a la interacción – a veces conflictiva, a veces complementaria – de estos mismos con los tiempos, espacios y relaciones que están ‘afuera’: las relaciones de pareja, las/os hijas/os, sus amistades y redes de apoyo; las experiencias de migración, el matrimonio o ‘juntarse’, la maternidad, los duelos y pérdidas, entre otros. Esta dialéctica entre contextos, referentes simbólicos e intereses individuales enmarca unas subjetividades que no apuntan ni a la sujeción ni a la emancipación, sino que se forjan mediante la confrontación de los *poderes estructurales* para respaldar y reconstruir una experiencia propia.

Capítulo 4. Ser académicas y mujeres: contradicciones, tensiones y *dis/continuidades* subjetivas

La mutua implicación entre estructura e individuo en la que se desarrollan las experiencias de las académicas sienta las bases para la comprensión de un segundo nivel de operación de las ambivalencias que experimentan las académicas por la interacción entre lógicas y dinámicas de ámbitos materiales, simbólicos y, como se verá, subjetivos que no se corresponden entre sí. La coexistencia esencialmente contradictoria de referentes erigidos alrededor de un sujeto abstracto con referentes fundados entorno a una sujeta femenina repercute en los tiempos y formas del *hacer* como académicas y como mujeres – lo práctico – pero también en el *ser* académicas y mujeres – lo subjetivo –. Es decir, en tanto “el yo se construye en una dialéctica de identificaciones imaginarias” (Serret, 2006, p. 45), las tensiones que existen entre los ideales de lo académico y lo doméstico-familiar son apropiadas por cada una de las académicas para darle forma a sus cursos de acción y otorgarle un sentido a su propia existencia.

Encuentro que los cursos de acción de las académicas (su *hacer*) están moldeados por lo que se les demanda estructuralmente unido a lo que a ellas les interesa individualmente, del mismo modo que su comprensión de sí mismas (su *ser*) se nutre de referentes simbólicos que operan en lo social con el correspondiente apego o la distancia que ellas – individualmente – tienen para con estos. No pretendo con esto afirmar que el *hacer* y el *ser* estén distanciados pues, de hecho, no hay forma de comprender uno sino el otro; las académicas *hacen siendo* y *son haciendo*. Abordo cada uno de los niveles de manera diferenciada – no independiente – para poder presentar especificidades en términos analíticos sobre lo práctico y lo subjetivo, aun cuando en las experiencias cotidianas de las académicas ambas cosas se vinculan.

En ese sentido, he dicho previamente que las demandas provenientes del campo académico son interiorizadas y reproducidas para *hacer* como académicas, a la vez que las demandas derivadas de ciertos modelos de feminidad y órdenes familiares son interiorizadas y reproducidas para *hacer* como mujeres, y que en el entrecruce de ambas demandas se forja la *dis/continuidad* práctica. Luego, por esta misma lógica de interacción, dichas demandas

van a anclar unos repertorios sobre el ser académicas y ser mujeres que ofrecen vías de subjetivación para las académicas en tanto referentes con respecto a los cuales cada una de ellas se posiciona y, con las particularidades correspondientes en términos de generación, se apropia para significar su *ser* como académica y su *ser* como mujer; en el entrecruce de ambos repertorios se fragua la *dis/continuidad* subjetiva.

El objetivo de este capítulo es, entonces, dar cuenta de que las contradicciones paradójicamente complementarias entre los tiempos, espacios y prácticas que integran el hacer carrera siendo mujeres delinean unos procesos reflexivos que no sólo influyen en las experiencias cotidianas de las académicas dentro y fuera de las IES, sino también en sus maneras de entenderse a sí mismas. El análisis que presento a continuación se enfoca en las conversaciones internas con miras a lo social – la *reflexividad* – como espacio de mediación del *ser* en tanto es a través de estas que cada académica ‘pondera’ lo que le resulta importante y se posiciona subjetivamente con respecto a los referentes identitarios profesionales y de género de los que dispone. Parto de entender que la *unidad dinámica del yo* integra la permanencia en el tiempo con la diversidad, la variabilidad y la inestabilidad (McNay, 2000, p. 89), para acercarme a las *dificultades subjetivas* que enfrentan las académicas debido a la apropiación y necesaria negociación de prácticas y simbólicas que, aunque opuestas, operan conjuntamente en sus experiencias.

Este capítulo se compone de dos apartados en los que ahondo en los diferentes procesos que atraviesan las académicas para compatibilizar subjetivamente lo incompatible práctica y simbólicamente entre lo académico y el género. En el primer apartado presento sucintamente las implicaciones que los procesos de individualización representan para las académicas en términos subjetivos. Al erigir la responsabilidad individual como principio básico de la vida social, las lógicas individualizantes no sólo acentúan las tensiones entre lo académico y el género como fuentes de sentido, sino que dan lugar al surgimiento de *gustos* y *costos* derivados del cumplimiento o incumplimiento del ‘hacerse cargo’ de sí mismas como académicas y como mujeres. Luego, en el segundo apartado hablo del *ser* académicas y mujeres acercándome a los referentes simbólicos con respecto a los cuales cada una de ellas se ha configurado enfocándome en las razones que ellas asocian a su elección disciplinar y

los *intereses creados* que funcionaron como motivantes de sus cursos de acción. Aquí doy cuenta de las formas específicas y diferenciadas en que se entiende el *ser* profesional por quienes están adscritas a Física y quienes lo están en Sociología, presentando los matices correspondientes para las tres generaciones.

4.1. “Me gusta, pero me cuesta”: configurarse subjetivamente desde la responsabilidad individual

En la modernidad, la responsabilidad individual no sólo permite, sino también exige a las personas decidir para que sean ellas mismas quienes asuman las consecuencias de lo que previamente eligieron para sí. Los modos de *hacer* y *ser* no son ya un asunto guiado por las instituciones sociales (p. ej. familia, Estado, escuela), sino que recae en cada quien darle forma a las dimensiones prácticas y simbólicas de su existencia: la individualización transforma las identidades y subjetividades de un “hecho” a una “tarea” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) cuya consecución depende de la capacidad de cada persona para hacerse cargo de sí misma, del poder-deber determinar sus objetivos y tomar decisiones en aras de estos. La posibilidad de actuar de acuerdo a intereses propios se nutre de la obligación de (a) definir unos intereses propios pero funcionales a la estructura – esto es, los *intereses creados* – entre el infinito de posibilidades del que se dispone, y (b) determinar individualmente el camino que se recorrerá para hacerlo, asumiendo – siendo *responsable* de – los éxitos o fracasos que en este se experimenten. De modo que la responsabilidad individual apunta, entre otras cosas, a la necesidad – impuesta y apropiada – que tienen las personas de orientar sus cursos de acción según sus objetivos.

En el caso de las académicas, como he desarrollado en el primer capítulo, esta dinámica individualista es el marco contextual sobre el cual se erigen las lógicas y prácticas de su *hacer* ligado a lo académico y su *hacer* ligado al género. Esa posibilidad de elección trae consigo la necesidad – impuesta y apropiada – de hacerse cargo de las consecuencias positivas o negativas, esperadas o inesperadas, de las decisiones tomadas:

Estás sorteando al tiempo muchas cosas. La carrera, el hogar, los colegas, las investigaciones., la pareja. Ya sabes, todo lo que ocurre mientras se hace carrera que... al final es la vida misma, ¿no?, todo eso pasa al tiempo. Entre tanto por hacer, hay cosas que se salen de las

manos. Siempre toca estar decidiendo, priorizando, corriendo... a veces las cosas salen bien, pero también salen mal, a veces muy mal, y claro que todo eso te afecta. Pero no hay de otra, toca asumirlas (Eva, Sociología, 61 años)

Este fragmento de entrevista trae a discusión tres elementos que son cruciales para entender la responsabilidad individual como eje rector de las subjetividades académicas e introduce el lugar que adquieren en estas ciertos ‘sentires’. (1) La idea de “estás sorteando al tiempo muchas cosas” deja ver el contrasentido que los procesos de individualización representan al pregonar la “tarea” de coherencia identitaria–subjetiva mientras se accede a un sinfín de experiencias altamente diferenciadas entre sí con respecto a las cuales cada sujeta debe posicionarse. El reconocimiento de “tanto por hacer” acota una existencia en relación con un variado universo de opciones, relaciones, espacios, etc. Ese “tanto” en el caso de las académicas es particular debido al “proceso de individualización incompleto” (Beck-Gernsheim, 2003) que consolida responsabilidades correspondientes a su *ser* académicas en simultáneo con responsabilidades relacionadas con su *ser* mujeres. La magnitud del “por hacer” es tanta porque ellas están dando cuenta de sí mismas en varios frentes prácticos y desde distintos posicionamientos subjetivos.

Por consiguiente, (2) la sensación de que hay “cosas que se salen de las manos” subraya el ‘desborde’ al que se puede llegar frente a esa sobrecarga de responsabilidades que componen el hacerse cargo de sí misma en medio de una carrera académica fuertemente individualizada y unas cargas de género que, aunque han incluido el “ser para sí”, persisten en la tendencia de “ser para otros”. La idea de que “todo pasa al tiempo” es, de hecho, una manifestación directa de las *dis/continuidades* que permean el hacer carrera académica siendo mujer y que, como Eva menciona, terminan siendo asumidas a pesar de los costos físicos, emocionales y subjetivos que representan para cada una de ellas. Si “todo pasa al tiempo”, el tiempo es un recurso que debe gestionarse lo suficientemente bien como para poder rendir físicamente ante las diferentes responsabilidades, atender emocionalmente los vínculos que crean con estas y negociar su posicionamiento subjetivo con respecto a las mismas. La *priorización* como actividad propia del *ser* académicas y mujeres es un efecto de la carencia de condiciones materiales y simbólicas que garanticen un cumplimiento amplio y suficiente de lo que se les demanda en cada ámbito; se decantan por una cosa por sobre

otras en tanto encuentran esta más necesaria, interesante y/o significativa según el momento específico en que se encuentren. Al priorizar, ellas deciden enfocarse *una* de las *tantas* cosas que pasan al tiempo; cosa que, no obstante, implica *asumir* determinados costos con respecto a esas otras *tantas* cosas que están quedando por fuera de foco.

Por último, el elemento que encuentro más ilustrativo para abordar las implicaciones subjetivas de ser académicas y mujeres es (3) la afirmación de que “todo eso te afecta”, porque deja ver que las sujetas no actúan de manera inconsciente sino que, de hecho, se cuentan a sí mismas y narran las diversas experiencias que las atraviesan desde una reflexibilidad que las habilita a dialogar internamente consigo mismas sobre los aspectos sociales que las rodean y su relación con ellos (Archer, 2007, p. 63). Saberse *afectada* por las consecuencias de sus decisiones responde a las incertidumbres identitarias y subjetivas que conlleva la individualización y consiguiente obligación de hacerse de un sentido por cuenta propia (Beck, 1998). Así, la elección de los propios cursos de acción no sólo involucra las presiones estructurales con los intereses individuales y unas determinadas *obligaciones*, *apropiaciones* y tensiones, sino que además deriva en procesos reflexivos frente a la necesidad de responsabilizarse de las consecuencias positivas o negativas, esperadas o inesperadas de dicha elección y los costos que éstas puedan figurar para el *ser*. Es en este marco de asunción de la responsabilidad individual alrededor de la selección-decisión-acción que se fraguan las subjetividades académicas y que emergen los *gustos* y los *costos* como ‘sentires’ que hacen parte de los *relatos generativos del yo* (McNay, 2000) mediante los que cada una de las académicas que hizo parte de esta investigación se interpreta y da sentido como sujeta.

Hablo de *gustos* y *costos* como partes constitutivas del *ser* académica ya que fueron estos los términos utilizados por ellas para explicarse, pero también porque encuentro en estos conceptos una manifestación más del vínculo entre lo estructural y lo individual que he venido desarrollando en esta tesis. El análisis que presento en este apartado ahonda, desde

una perspectiva sociológica³³, en las interacciones sociales que funcionan como marco contextual para los posicionamientos subjetivos de las académicas. Entiendo lo que les *gusta* y lo que les *cuesta* a estas mujeres en el desarrollo de sus carreras en interrelación con las condiciones particulares de reconocimiento y autorreconocimiento que la academia y el género disponen para ellas. Partiendo del postulado de que “el “yo ideal” es un componente esencial de la identidad del yo, pues constituye un canal de aspiraciones positivas en función de las cuales se elabora la crónica de la identidad del yo” (Giddens, 1995, p. 90), encuentro que la forma en que cada académica otorga un sentido a su *ser* está en constante interacción con los imaginarios sociales que les sirven como referencia para su configuración subjetiva y las distintas vías en que ellas los acatan o trasgreden – con o sin intención – en su cotidianidad.

Para las académicas que hicieron parte de esta investigación, dichos referentes operan en línea con los ideales simbólicos del *ser académica* y del *ser mujer*, por lo que en sus casos particulares las aspiraciones del “yo ideal” se superponen entre sí dando lugar a una enrevesada matriz de posibilidades e intersecciones entre el cumplimiento y el incumplimiento de lo que cada fuente de sentido erige como norma. En sus experiencias se vinculan *gustos* cuando ellas satisfacen las expectativas normativas que estipulan el ideal del *ser académica* y el ideal del *ser mujer*, en contraste, aparecen *costos* cuando las mismas incumplen con estos. Esto, siempre que dichos ideales, al estar insertos en lo simbólico e imaginario, erigen ciertos códigos y valores que se espera sean encarnados por quienes se asumen en relación con estos: aunque se percibe irrepetible, la identidad subjetiva se configura, de facto, por una sucesión de identificaciones con imaginarios socialmente compartidos (Serret, 2011, p. 91).

El ideal – masculino – de académico, racional, centrado en el trabajo, productivo y dedicado a sí mismo; va a aunarse con el ideal – femenino – de mujer, emocional, centrado

³³ Remarco la perspectiva porque reconozco que existen desarrollos sobre las nociones que estoy presentando, especialmente sobre la culpa, desde, por ejemplo, la filosofía y la psicología. Sin embargo, no los retomo aquí por considerar que exceden los alcances analíticos de esta tesis. En todo caso, enfatizo en la necesidad de incluir en un futuro planteamientos provenientes de otras disciplinas para nutrir el entendimiento de estas nociones en interrelación con los procesos de individualización y el género.

en lo doméstico-familiar, cuidador y dedicado a otras/os, para cumplir el papel de referentes alrededor de los cuales se sitúa y significa el *ser académicas y mujeres*. No obstante, las marcadas contradicciones – *dis/continuidades* – entre ideales denotan una imposibilidad por reproducir en su ser a cabalidad las expectativas normativas que ambos posicionan. Ante esto, las académicas entran en el dilema de negociar su posicionamiento subjetivo entre ambos ideales según los *condicionamientos estructurales* y sus *intereses creados*. La decisión individual – ciertamente condicionada por lo estructural – de atender en su *ser* lo que los ideales erigen como el deber-ser para el reconocimiento y autorreconocimiento de cada quien como académica y como mujer, deriva en sensaciones relacionadas con el *gusto*, la satisfacción del *interés creado*; la decisión contraria, es decir, distanciar el *ser* del deber-ser, se sigue de sensaciones vinculadas con el *costo*; la frustración del *interés creado*.

Ciertamente, el cumplimiento a cabalidad de las expectativas normativas de los ideales del *ser académica* y del *ser mujer* en simultáneo es, por no decir imposible, difícil. Implica un posicionamiento subjetivo que no se manifiesta en las experiencias de ninguna de las 14 académicas puesto que, en tanto ideal, sólo opera como horizonte referencial. Si existe una *tensión* entre las demandas de lo académico y el género es debido a la imposibilidad de responder de maneras únicamente satisfactorias – *gustos* – ante estas por la incompatibilidad de tiempos, espacios y relaciones; pero también por los diferentes grados de compromiso que se asumen con unos y otros de acuerdo a los intereses de cada una. Del mismo modo, posicionarse sólo alrededor de los *costos* de ambos referentes debido al incumplimiento de las expectativas normativas de los ideales del *ser académica* y del *ser mujer*, tampoco es posible siempre que, para el grupo de mujeres con el que trabajé, no tendría lógica alguna entenderse a sí mismas desvinculadas de ambos referentes; si se entienden, afirman y desarrollan como *académicas y mujeres* es porque, con mayor o menor grado, establecen vínculos subjetivos lo suficientemente significativos con estos ideales como para querer cumplir con lo que demandan. Si para ellas estos ámbitos de sentido sólo significaran sentirse ligados a los *costos*, se enfrentarían a un sinsentido: “si hay alguien a quien no le guste esto, pues... no sé por qué está haciéndolo, no tiene justificación tanto sacrificio (risas)” (Matilde, Física, 40 años).

Lo que ocurre en la cotidianidad de cada una de las académicas es que los *gustos* y los *costos* no operan de manera dicotómica, sino que son dos caras contrapuestas pero complementarias imbricadas en el entendimiento del *ser*. Existe un posicionamiento subjetivo que es, en esencia, *dis/continuo* entre los ‘sentires’ generados por el cumplimiento o incumplimiento de los códigos y valores simbólicamente asociados a lo académico y el género. Cada una de las académicas significa *gustos* derivados de encarnar individualmente los valores y significados asociados a los ideales referenciales de lo académico y del género, sin que esto afecte la posibilidad de que experimenten *costos* provenientes del incumplimiento de esto mismo, y viceversa. La dinámica *dis/continua* que caracteriza el posicionamiento subjetivo de las académicas trasciende una clasificación estática en la que sólo podría atenderse a una de las dos cosas y, por tanto, si se cumple lo relativo a un ámbito – se satisface el interés creado – necesariamente se incumpliría en el otro – se frustraría el interés creado –. Los ideales y expectativas normativas del *ser académicas* y del *ser mujeres* son asumidos con la misma fuerza por el grupo de académicas con el que trabajé. Sus subjetividades se producen en el marco de biografías *autorreflejas* en tanto “lo que está dado socialmente se transforma en biografía producida por uno mismo y que continuará produciéndola” (Beck, 1998, p. 171). El “me gusta, pero me cuesta” que titula este apartado es retomado de la entrevista de Teresa, quien ilustró las ambivalencias de *hacer* y *ser* en medio de la contradicción material y simbólica que lo académico y el género configuran. Para ella,

hacer la carrera no ha sido fácil, fue realmente muy cuesta arriba. Pero desde que empecé a estudiar me enamoré de esto, para mí la investigación, la teoría, construir conocimiento es mi pasión. Es lo que me hace pararme en la mañana. Esto no es un modo de ganarme la vida, no es solo un sueldo, es una pasión vibrante y fervorosa. Con todo lo que ha costado, esto es lo que a mí me mueve (Teresa, Sociología, 69 años).

Ante la obligación individualista de brindar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas (Beck, 1998), las académicas terminan por otorgar significados sumamente contrastantes entre sí a sus experiencias porque se entienden en referencia a unos códigos y valores del *ser académica* y *ser mujer* simbólicamente dicotómicos pero encarnados en paralelo por cada una de ellas. En ese marco, el *gusto* y el *costo* son dos caras contrapuestas

pero complementarias imbricadas en el entendimiento del *ser*. Dan lugar a un posicionamiento subjetivo que es, en esencia, *dis/continuo* por los significados asociados al *ser* que se general por el cumplimiento o incumplimiento de expectativas normativas asociadas a lo académico y el género. Para ahondar en los diferentes matices que estas dos caras de las experiencias adquieren en el desarrollo de las carreras académicas de cada una de las académicas, en lo que sigue me centraré en dar cuenta de los intereses que están involucrados en las decisiones formativas que ellas toman y su entendimiento subjetivo en referencia a los ideales del ser académica y del ser mujer.

4.2. Lo científico y lo social como referentes del *ser*. Gustos disciplinares, costos de género y viceversa.

Una de las preguntas que formulaba sobre la primera parte de las entrevistas que hice con cada una de las académicas, buscaba indagar en los orígenes de su interés por el trabajo académico. Me interesaba saber el *cómo* y el *cuándo* de su proyección en el campo para poder entender cuáles eran las razones detrás de la decisión de inclinar sus trayectorias hacia lo que *hacen* y *son* en la actualidad. Contrario a lo que yo esperaba escuchar, en la mayoría de los casos la respuesta involucraba un “nunca lo pensé”, “yo no sabía que iba a ser académica” o un “sólo pasó”:

Yo no tenía una trayectoria trazada, la verdad. Entré a la licenciatura en física porque era lo que me gustaba y conforme fue pasando el tiempo me fueron gustando más cosas. Empezó todo sin mucha idea de que yo iba a ser académica, fue más por el gusto que yo tenía de estudiar y ahora sí que fue hasta después que descubrí que podía hacer otras cosas (Carmen, Física, 67 años).

El ‘inicio’ de sus carreras fue una situación desvinculada de cualquier interés primigenio por esta misma. Esto, como explicaré en el segundo apartado del capítulo, permite entender los matices que la vocación académica tiene para las mujeres en la medida que dedicarse a este campo no aparece desde un comienzo como opción de vida sino que se va delineando por su socialización e interacción al interior del este. Como deja ver el fragmento de entrevista de Carmen, la motivación detrás de sus decisiones estuvo relacionada con el gusto que determinada disciplina les acarrea, el *ser* académica como opción se descubrió

después de su inmersión en la vida académica a través del curso de la licenciatura. Esto, a la vez que quebranta las nociones unitarias del yo al poner de manifiesto que la subjetividad es dinámica y se va nutriendo de diferentes elementos en el paso del tiempo, indica un acentuado componente circunstancial del *ser* académica en la medida que, aunque todas se reconocen a sí mismas como tal, ninguna tuvo este *ser* como horizonte desde un comienzo.

Frente a esa inexistente proyección premeditada y orientada al trabajo académico, las respuestas de las académicas remarcaron que el ‘origen’ de sus carreras tenía que ver más con un interés por las disciplinas y lo que de éstas fueron descubriendo tempranamente en el curso de sus licenciaturas. Este es un dato importante porque, aunque la elección disciplinar no estuviera pensada necesariamente en aras de hacer una carrera académica, decantarse por Física o Sociología trae implícitas formas particulares de entender el quehacer profesional y las lógicas implícitas que cada disciplina contiene: mientras las académicas que están en el área de Física afirmaron haberse decidido por esta debido a un interés hacia el pensamiento abstracto y la investigación científica; las académicas que están en el área de Sociología reconocieron que su decisión estuvo sustentada en el interés hacia el pensamiento crítico y la investigación social. Patrones estos que se van a conjugar con la simbólica del género en la medida que los valores que unas reconocen en la Física tienden a vincularse con lo masculino (pensamiento abstracto, científico) y los valores encontrados por otras en la Sociología, si bien no encarnan la feminidad propiamente, sí se distancian de ese carácter eminentemente racional, objetivo y abstracto de la investigación y la ciencia tradicional.

En este punto es necesario detallar las especificidades del interés por cada disciplina según la generación de las académicas porque, como se verá, esa dinámica de masculinización o feminización de las disciplinas posee visos importantes según el contexto. El vínculo subjetivo que cada una de las académicas establece con los ideales simbólicos de su disciplina opera, una vez más, en interrelación entre lo estructural y lo individual.

4.2.1. Académicas de Primera Generación en Física

Estas académicas afirmaron haber experimentado un interés individual por las matemáticas y las ciencias naturales como resultado de su afinidad por el pensamiento abstracto. Su

entendimiento del ejercicio profesional vinculaba referencias a imaginarios sobre un sujeto ‘científico’ situado en laboratorios, dedicado a hacer experimentos, ‘descubriendo’ leyes universales, vistiendo bata blanca y utilizando lentes de protección; “ahora sí que yo lo que quería era ser astronauta (risas) y pues dije, sí, voy a estudiar física. Era esa mi idea al comienzo”, mencionó Paz. En ese sentido, para las académicas de Física de esta generación, se reconoce un referente del *ser* ligado simbólicamente a lo masculino en tanto el sujeto que aparece en el imaginario disciplinar es aquel racional, objetivo, capaz de producir conocimiento; todos estos atributos encarnados típicamente por los hombres. Debo decir que todas las académicas de este grupo, para el momento de la entrevista, se afirmaban desde la Física como su área de adscripción e investigación, pero en el caso específico de Helena su disciplina ‘de origen’, la licenciatura que cursó, fue Química. Esto, no obstante, no implica cambios significativos con respecto a esos imaginarios del sujeto científico pero lo destaco porque para hablar de sus procesos de ascenso y permanencia sí resultó en una distinción importante.

En todo caso, se reconoce que desde un comienzo, Paz, Helena, Carmen y Claudia estuvieron yendo contracorriente al decidir formarse en un campo en el que las mujeres no eran referente simbólico, pero tampoco material entre sus pares “cuando yo cursé la licenciatura éramos tres mujeres en toda la generación” (Paz, Física, 69 años) ni entre sus docentes “no recuerdo haber tenido clases con profesoras, o sea mujeres, no. No era tan común en ese momento. Yo creo que todos mis profesores en la licenciatura fueron hombres” (Helena, Física, 69 años). Luego, aunque no fuera ésta una disciplina pensada para las mujeres, tampoco se erigía como algo imposible para ellas. La decisión de estudiar Física o Química estuvo tan condicionada simbólicamente por la masculinización del imaginario sobre el cual se configuran sus sujetos, como habilitada porque esto resultaba en una opción ‘mejor’ para las mujeres en comparación con otras disciplinas de ciencias naturales:

Yo pensaba estudiar geología, pero mi hermano, que es mayor que yo, me contactó con un físico muy conocido. Yo hablé con él y me marcó porque me dijo que geología era una carrera... o sea, me preguntó si yo me veía trabajando en sitios agrestes, en una sierra, con animales, en una mina. Y pues no, no quería eso, era nada más porque me gustaban las piedras y ya (risas), quería mirirlas, entenderlas y así, era más la investigación, ¿no? Entonces pensé en la física porque así iba a hacer lo que quería estando cómoda (Carmen, Física, 67 años)

No es casual que el contacto que le sirvió a Carmen para tomar decisiones fuera un físico – hombre – muy conocido, pues este dato refuerza el carácter masculino de los referentes con respecto a los cuales cada una de ellas se entendió y configuró inicialmente en su disciplina. Asimismo, el fragmento evidencia que estudiar la licenciatura en Física acarrea menos costos de género que hacerlo en geología ya que esta última involucra unas prácticas que no se corresponden a cabalidad con el sujeto femenino, caracterizado por la delicadeza: las condiciones de trabajo en “sitios agrestes” que hace parte de la formación en Geología no atiende a los intereses académicos de Carmen, pero tampoco a una determinada manera de entenderse en tanto mujer. Puede afirmarse, así, que hay ciertos elementos del imaginario femenino que pueden transgredirse, como querer ser un sujeto racional, pero hay otros que resultan innegociables, como verse envuelta en dinámicas y prácticas profesionales que irrumpen en su “comodidad” física – y en su feminidad –.

De este posicionamiento subjetivo que se asocia tanto como se distancia de los imaginarios sociales de lo académico y del género se desprende el *gusto* disciplinar por Geología, por las piedras, y la decisión de cursar Física – o Química – debido a los *costos* de género que la primera implicaba. La *satisfacción* se manifiesta, entonces, bajo la idea de que “fue una decisión propia, fue mía, porque me encantaba, era algo muy interesante y quería poder conocer todo este mundo” (Claudia, Física, 66 años). Entendiendo que el proceso de conformación de la identidad subjetiva resulta de un posicionamiento individual frente al binomio simbólico masculinidad/feminidad, y que, en ese marco, quienes se reconocen mujeres están impelidas a actuar prioritariamente los significados de la feminidad (Serret, 2011), querer formarse en un campo disciplinar como la física – que se distancia material y simbólicamente de *lo femenino* – apunta, de entrada, a un distanciamiento con respecto a las expectativas normativas que el género erige sobre el *ser mujeres*. Esto, en tanto “las estructuras condicionan la acción sin comprometer los poderes autónomos de reflexividad agencial y monitoreo propio” (Archer, 2009, p. 284) y, en consecuencia, el que los referentes sean contradictorios no determinan la imposibilidad de crear intereses para incorporarse en una disciplina como Física.

4.2.2. Académicas de Primera Generación en Sociología

Estas académicas mencionaron que la decantación por esta disciplina se asentó en su interés individual por la política y las ciencias sociales como resultado de una simpatía hacia el pensamiento crítico. Esto marca una distancia significativa con respecto a los imaginarios de los que ellas van a servirse para posicionarse subjetivamente en relación con la disciplina en comparación con sus contemporáneas en Física, pues en sus narrativas adquiere un lugar protagónico la posibilidad que la Sociología ofrece de conocer y entender la sociedad en que ellas están inmersas: “yo tenía muy intensos intereses políticos y quería estudiar algo que me permitiera ser alguien que comprendía ese mundo, a mí me sonaba que la Sociología me iba a ayudar en eso” (Teresa, Sociología, 65 años). En ese sentido, el sujeto científico – el astronauta – que aparece en la Física, es reemplazado aquí por un sujeto politizado con disposición y compromiso con sus inquietudes sociales. Digo sujeto – con o – porque, aunque se distancie del sujeto científico de la Física, el sujeto politizado del quehacer sociológico corresponde con tipificaciones de la masculinidad en tanto la participación política es asunto del ser racional, virtuoso y viril que se involucra en el terreno deliberativo o en el activismo (Fraser, 1993).

La cierta ‘flexibilidad’ de los imaginarios sociales que operan en esta disciplina abre el camino para otras formas del *ser* profesional, pero esto no necesariamente trae consigo transformaciones profundas sobre el carácter masculino de ese *ser*. Como bien destaca Mariana García Crisóstomo (2022), en la Sociología se evidencian una serie de mecanismos de marginación hacia las mujeres sustentados en la irreconciliabilidad de esta disciplina y el imaginario social de lo femenino. Sin embargo, quiero enfatizar que para estas mujeres el vínculo con la disciplina no responde meramente a una referencia con el ejercicio profesional centrado en, si se quiere, el mundo de las ideas; sino que sus intereses disciplinares–políticos apuntan a un *gusto* por la comprensión de lo social en aras de su transformación. Las razones que Teresa y Eva atribuyen a la su elección recaen en *intereses creados* por la influencia de los ideales políticos de quienes las rodeaban y la apropiación de estos mismos por parte de ellas:

Yo vengo de una familia que tenía muy claros intereses en la política de izquierda (...) como en la prepa o algo así yo dije “yo quiero entender la política”, quería entender la izquierda, el comunismo. Quería entender por qué este país era un horror para ver qué hacer con eso. En esa medida, yo quería estudiar algo que me permitiera conocer de todo eso (Teresa, Sociología, 65 años)

Vengo de una familia que hablaba mucho de política. Yo leía el periódico desde muy joven, ¿no?, en mi casa hablábamos de esos temas, con mi madre, su familia y tal. Entonces todo eso, yo creo, me llevó a interesarme por problemas, pues, ya sabes, muy generales de desigualdad social, de participación política, de procesos electorales. Cuando yo iba a entrar a la carrera, te hablo de los ochentas, México era un país autoritario, sin elecciones libres, teníamos al PRI (...) todo eso era para mí un motivante, tenía mucho contacto con el debate público, me volví de izquierda rápidamente. Todo eso yo creo que me llevó a estudiar esto (Eva, Sociología, 61 años).

Se mencionan aquí dos elementos importantes para entender los imaginarios desde los cuales las académicas dan forma a sus cursos de acción. Por un lado, el que ambas hablan de sus familias para explicar el porqué de sus inclinaciones disciplinares-políticas pone de manifiesto “la naturaleza relacional de aquellos motivos que se constituyen como intereses creados”(Archer, 2009/1995, p. 279). De nuevo, el *ser* académica no es algo dado sino, es un devenir en el que intervienen simultáneamente presiones externas y respuestas internas para otorgarle un sentido a la existencia misma. Si bien ninguna de las dos afirma que sus familias las obligaron a decidir formarse en Sociología, está manifiesto el vínculo entre su contexto familiar y las motivaciones que forjaron sus intereses hacia esta disciplina como forma de comprender lo social. Adicionalmente, aunque aquí no hay menciones a personas que las guiaran hacia la disciplina, es en sus propias familias donde ellas van a encontrar referentes de los cuales se sirven para forjar ese interés por conocer y entender la sociedad.

Por otro lado, en sintonía con esto último, que ambas asocien su interés por entender “ese país que era un horror” y “problemas de desigualdad social” trae a colación el tipo de imaginarios sobre el quehacer sociológico del que ellas se sirven para darle sentido a las decisiones tomadas. Antes mencioné que para este grupo los referentes del sujeto no atienden necesariamente a un *ser* distante de su contexto inmediato, científico, objetivo y demás sino que, de hecho, va por una vía opuesta: un *ser* interesado por lo que le rodea, con una “pasión

ferviente” por conocer la realidad social y abiertamente politizado – de izquierda –. Encuentro esto particularmente interesante para pensar el posicionamiento subjetivo con respecto al género si se considera que en un esquema de oposiciones homónimas donde masculino/femenino son dos polos opuestos (Bourdieu, 2007, p. 23), la pareja el valor del altruismo – opuesto al egoísmo – bien podría situarse del lado de lo femenino. No pretendo con esto afirmar que las académicas ingresen a la Sociología por una ‘vocación de servicio’, lo que me interesa es apuntar que unos imaginarios del quehacer profesional centrados en su interés por lo social indican un quebrantamiento de los valores ciertamente individualizados, objetivos y, en algún punto, egoístas que denota el científico de laboratorio como ideal. Esto, debido a que al distanciarse de esos referentes tradicionales puede darse lugar a un posicionamiento subjetivo que no necesariamente confronta el *ser* disciplinario. Allí donde la Sociología parece habilitar formas de *ser* distintas al científico, el *ser* mujeres no opera de formas abismalmente opuestas.

4.2.3. Académicas de Segunda Generación en Física

Estas académicas afirmaron haber estado motivadas por un interés hacia la investigación como resultado de una afinidad hacia la ciencia, en singular. Al hablar de *la* ciencia, Esther y Rita parecen estar posicionadas desde una visión ‘positivista’ que erige la objetividad y la exactitud como condiciones *sine qua non* para la emergencia del conocimiento. En este grupo, se evidencia una mayor inclinación y consciencia de que el curso de la licenciatura las habilitaba, si no a *ser* académicas, a *ser* investigadoras en el marco del quehacer científico. De hecho, al hablar sobre si consideró otras disciplinas antes de tomar su decisión formativa, una de ellas destacó que “quería estudiar Medicina, me llamaba la atención, *pero los médicos no son científicos*. Y yo quería hacer investigación, conocer de todas estas cosas, entonces tenía claro que no era bueno estudiar la carrera de medicina” (Esther, Física, 59 años, énfasis añadido). La afirmación de que los médicos no son científicos da luz sobre los imaginarios del *ser* científico de los que dispone Esther para su decisión: allí donde *la* ciencia erige ciertos modos de *ser*, la elección de estudiar Física resulta más viable que la de estudiar Medicina porque la primera permite encarnar los significados de los imaginarios sociales que funcionan como fuente de sentido.

En los casos de Esther y Rita se constata una cierta acentuación del sujeto científico como referente porque, por el contexto sociohistórico en que se hallaban y las *posiciones situacionales* que el mismo les habilitaba, estuvieron en contacto con referentes ya no sólo imaginarios sino ‘reales’ de lo que era el *ser* físico ligado estrechamente con el *ser* científico. Una interesante particularidad aquí, fue la mención que ambas hicieron hacia una serie documental de divulgación científica:

Algo crucial en mi carrera es que vi la serie de Cosmos de Carl Sagan, un astrónomo, y era algo super emotivo sobre ciencia. Para mí eso fue realmente algo que me marcó mucho y creo que fue un determinante para que yo dijera “quiero hacer física” ya como decisión tomada (Esther, Física, 59 años)

Me fascinaba la física, todo lo que tenía que ver con cuestiones del espacio y de cosas por el estilo me encantaba. Había un programa que se llamaba Cosmos, con Carl Sagan, en aquel entonces como por los ochenta y tantos, empecé por ahí con el gusto por la ciencia porque me dejó ver cosas que me llamaban la atención (Rita, Física, 56 años)

Tal y como describen ellas, *Cosmos*³⁴ fue una serie transmitida por televisión durante los últimos meses de 1980, entre sus contenidos podía distinguirse información sobre Astronomía, Cosmología y Física. Temáticas y disciplinas que coinciden con los intereses de Esther y Rita. Ahora bien, hay que destacar la mención a Carl Sagan³⁵ porque, aunque se presentara de manera virtual, existe un reconocimiento de él como manifestación del sujeto físico-científico con respecto al cual ellas se entienden a sí mismas en tanto físicas-científicas. Haber accedido a estos contenidos no sólo las habilitó a fortalecer su *interés creado* hacia la Física, sino que les brindó unos referentes ciertamente masculinos sobre el *ser* al interior de la disciplina en la que posteriormente de desarrollarían.

La afinidad encontrada por parte de Esther y Rita en la figura de Carl Sagan y *Cosmos* va a verse contrapuesta con la distancia que ellas establecen hacia prácticas asociadas con valores típicamente femeninos: “en mi casa, en lugar de ponerme a jugar con muñecas, yo

³⁴ El nombre original y completo de la serie es *Cosmos: A Personal Voyage*.

³⁵ Aunque Carl Sagan es la única figura que se asocia con la creación y producción de la serie, ésta fue elaborada por el científico en compañía de Ann Druyan, a quien se suele omitir al hacer referencia a *Cosmos*. Encuentro interesante resaltar este dato porque puede ejemplificar la tendencia a erigir referentes masculinos del *ser* físico-científico al mismo tiempo que se hacen a un lado las, ciertamente escasas pero existentes, referencias del *ser* física-científica.

me ponía a hacer problemas de multiplicaciones porque eso era lo que me gustaba” (Rita, Física, 56 años). En esta oración está, implícita, una visión dicotómica entre prácticas que simbólicamente atienden al *ser mujer* – jugar con muñecas –, y prácticas que se vinculan simbólicamente con lo ‘racional’ como parte del *ser física* – hacer multiplicaciones –. Para ella, una cosa y otra están situadas en polos tan opuestos que se hacía una “en lugar” de la otra. Asimismo, en el caso de Esther, sus narrativas manifiestan explícitamente un rechazo manifiesto a disciplinas cuyas prácticas se alejan de ese ideal racional, objetivo y ‘puro’ de la ciencia. Previo a su decisión de estudiar Física, Esther cursó algunos semestres en Farmacobiología y en Química, ninguna de las dos cumplió las expectativas formativas – ni de *ser* – que ella tenía:

Primero entré a la carrera de químico farmacobiólogo por ignorancia, porque pensé que iba a ser como bioquímica. Me di cuenta luego luego, en el primer semestre, que en eso iba a hacer análisis de laboratorio, de, como le dicen, ser bate cacas y dije no, eso no es lo mío. Me cambié a Química el siguiente semestre, empecé a oír y cursar más cosas de Física (...) me empezó a llamar más la atención porque mis propias materias, las de Química me parecían mucho como cocina, como recetas de cocina. Y yo veía que en Física hacían más matemáticas, que era lo que a mí me gustaba, el pensamiento lógico y analítico (Esther, Física, 59 años)

Llama la atención la negativa por parte de Esther a continuar en disciplinas debido a haber reconocido en ellas unas prácticas y valores que no le llamaban la atención. Es decir, que la decisión de cambiarse de una a otra se justifique en no querer ser “bate cacas” o el desinterés por hacer “recetas de cocina” brinda algunos visos sobre el posicionamiento subjetivo desde el cual ella se entiende profesionalmente. Por un lado, la distinción entre *ser física*, una verdadera científica, y *ser química*, una “bate cacas”, trae consigo el reconocimiento de unas jerarquías y clasificaciones al interior de las ciencias naturales en donde lo manual – que, entre otras cosas, también atiende simbólicamente a lo femenino – es menos valorado que lo racional – simbólicamente atado a lo masculino –. El dualismo “bate cacas”/científica ayuda a pensar en el funcionamiento de jerarquías simbólicas traducidas en imaginarios (Serret, 2006, p. 73) a través de las cuales se configura la identidad subjetiva. Por otro lado, el desinterés manifestado hacia cocinar y/o seguir recetas de cocina al ejercer como química, vuelve a afirmar la intervención del esquema de oposiciones masculino/femenino como

f fuente de sentido para la toma de decisiones profesionales, pero también de una subjetividad profesional tendiente al distanciamiento expreso de una subjetividad anclada a la feminidad.

4.2.4. Académica de Segunda Generación en Sociología

Lucía es la única académica que integra esta categoría y su narrativa coincide en varios sentidos con las de las Académicas de Primera Generación. Para ella, la elección disciplinar se asienta en el *gusto* hacia lo político y las preocupaciones que le suscitaban las problemáticas sociales que estaban manifestándose en el lugar de origen de su familia, un Estado ubicado en el norte de México: “yo no tenía mucha información, me inscribí en Sociología apuntándole a lo formativo, a entender todos esos procesos sociales que pasaban a mi alrededor, todo esto, pero no porque tuviera un énfasis tan disciplinario” (Lucía, Sociología, 54 años). En contraste con la afirmación de un interés manifestado y asumido de manera temprana por la Física – como *la* ciencia – de Esther y Rita, aquí Lucía deja ver que el *interés creado* apuntaba más hacia lo formativo que hacia una disciplina en particular. El carácter circunstancial del devenir académica cobra relevancia en este caso porque su *yo narrativo* (McNay, 2000) no integra visiones de un “yo unitario y coherente”, sino que resaltar la dimensión relacional de sus decisiones formativas.

Lo anterior se vincula con los imaginarios sociales del *ser* profesional que aparecen en la narrativa de Lucía porque para ella cursar la licenciatura en Sociología no atendía a aspiraciones subjetivas vinculadas con lo científico o lo académico desde un comienzo. En su lugar, la referencia a la formación profesional como vía de conectarse con un *ser* interesado en lo social fue protagónica:

Estudié esto porque así me podía acercar a cosas que a mí me importan mucho, que sí, me cuestan, son muy duras, pero que... ¿cómo es posible que haya una parte de este país que no se haya enterado de lo que vivió la otra mitad? Te digo, yo más que un compromiso científico o como le quieras llamar, entendía el estudiar como manera de acercarme al contexto y los temas que me importaban (Lucía, Sociología, 54 años)

La afirmación constante de lo social y, en cierto modo, del “ser para otras/os” en el sentido otorgado a la disciplina en que se ha desarrollado deja ver la coexistencia de dinámicas que tienden hacia lo individual sin dejar a un lado las lógicas solidarias constitutivas de la

feminidad. Esto, a su vez, opera como un marco de inteligibilidad que le permite distanciarse del imaginario social de un *ser* profesional centrado en lo racional, lo objetivo y lo masculino para conceder un sentido diferente a su *ser* desde el activismo, al mismo tiempo que la habilita a ciertas negociaciones subjetivas con respecto a lo académico y al género: “yo me entiendo en la academia desde el trabajo con la gente, no desde los papers” (Lucía, Sociología, 43 años).

4.2.5. Académica de Tercera Generación en Física

Esta categoría también cuenta con una sola académica, Matilde, quien afirmó haber tenido desarrollado el interés hacia la disciplina de manera temprana a raíz de su *gusto* por las matemáticas y el pensamiento abstracto. Aunque consideró la posibilidad de formarse en otra área, terminó decidiéndose por Física en vista de que para entender lo correspondiente a esta disciplina no existían vías ‘alternativas’ a cursar una licenciatura:

Ya a los trece años lo tenía claro, casi claro. Estaba siempre dudando entre estudiar Literatura o Letras, o Física, lo que me decidió es que Literatura... pensé que podría siempre por mi cuenta hacer cosas, resultó que no hacía nada, sigo sin hacer nada (risas) pero bueno. Me resultó como más fácil tener un hobby en Literatura, que un hobby en Física (Matilde, Física, 40 años)

Los supuestos que dieron paso a la decisión tomada son sugerentes en términos de lo que ella considera que implica una y otra disciplina porque, atendiendo a ese imaginario de las ciencias naturales como parte del mundo de la razón, lo abstracto y, por oposición a lo ‘fácil’, lo ‘difícil’, permite entender que hay unas expectativas sobre lo que implica formarse para el *ser* que ocupan un lugar importante en las reflexiones que dan forma a los cursos de acción. Al tiempo que se afirma el interés por estudiar algo que no sea un *hobby*, puede reconocerse un posicionamiento subjetivo que atiende a un *ser* profesional. Situación que va a desencadenar unas ambivalencias relevantes con respecto al *ser mujer* porque

la gente no entendía qué era Física, pensaban que era Educación Física, que iba a hacer deporte, como que ninguna correspondía conmigo para nada. La gente no se lo creía, como que... a quién se le ocurre estudiar Física, ¿no? Y de parte de mi familia, pues... mi madre lo vio más bien como una manera de conseguir un esposo, que al final conseguí un esposo, pero no creo que sea por eso, o sea, digo (risas). Por como mi madre veía que yo entrara a la universidad, para ella era como acceder a un pool de hombres listos. Mi padre, pues hasta la

fecha no le queda claro por qué, ni cómo, ni, o sea... no le gusta (...) no vio como factible que me dedicara a algo así, quizás quería algo más femenino para su definición de femenino, pero bueno, no pasó (Matilde, Física, 40 años)

Es conveniente señalar la idea de que la Física “no correspondía” con ella porque advierte ciertos supuestos generizados de lo que es la disciplina, pero también de lo que es o debería ser Matilde. La gente no entendía que ella quisiera estudiar Física ni Educación Física porque cada una de estas está relacionada con atributos que hacen parte de la simbólica de lo masculino, lo racional y lo y, por tanto, se distancian de lo femenino como fuente primaria reconocimiento para las mujeres: lo racional, lo abstracto y lo lógico; la actividad física, el entrenamiento y el deporte. Asimismo, la manera en que ella describe la relación que su madre y su padre establecían con su decisión ya no sólo disciplinar sino, de hecho, de estudiar y formarse profesionalmente deja ver, por un lado, el tipo de referentes simbólicos sobre el *ser mujer* de los que ella disponía en su núcleo familiar, pero, por otro lado, esa capacidad reflexiva de Matilde con respecto a estos que la habilitó a negociar subjetivamente con eso que se le demandaba estructuralmente en tanto mujer.

Por último, quisiera mencionar que, en contraste con las nulas menciones hacia mujeres en la Física que hubo en el grupo de Académicas de Primera Generación, Matilde afirmó haber tenido profesoras que eran mujeres, “no tantas, pero las que eran, pues sí, eran muy buenas y muy reconocidas, creo que ellas sufrieron bastante en su momento, pero ya ahí eran un *referente*” (Matilde, Física, 40 años). Hecho que abre el camino para pensar en las sutiles pero significativas transformaciones que entre una generación y otra han tenido lugar, así como también lo que implica contar con esos referentes – y que así son entendidos por ella – para que las mujeres cuenten con la posibilidad de proyectarse en la carrera académica. Además, que ahí donde se fraguan nuevas formas de *ser mujeres*, insertándose en lógicas, dinámicas y simbólicas de lo profesional, parecen crearse condiciones que disponen otras formas de *ser físicas*, pues a diferencia de la visión ciertamente masculina del sujeto científico que aparecía en las narrativas de primera y segunda generación, Matilde destacó haber estudiado con compañeras que eran “chicas, chicas de verdad, chicas con falda, ¿sabes? (risas) y todas nos quedamos hasta el final”.

4.2.6. Académicas de Tercera Generación en Sociología

En las narrativas de todas estas académicas se reconoce el interés individual por las ciencias sociales y el “entender cómo funcionaba la sociedad” (Regina, Sociología, 54 años) como parte de los *gustos* que motivaron sus decisiones. No obstante, se percibe una mayor importancia de la dimensión formativa de aprender sobre lo social, que de la dimensión disciplinaria. Situación que posibilita que las afinidades y los referentes imaginarios de los que se sirven Regina y Cristina no se distancien significativamente de los de Isabel y Silvia porque, más allá de inclinarse por una u otra licenciatura, “lo pensaba más como una decisión pragmática de estudiar, entendiendo las ciencias sociales como una herramienta de transformación social” (Isabel, Sociología, 39 años). De modo que, para este grupo, la elección disciplinar adquiere un carácter circunstancial no porque no tuvieran expectativas sobre su formación, de hecho, tenían claridad de que querían comprender sus contextos, sino porque el foco estaba puesto en las ciencias sociales, por lo que bien podían cursar Sociología o Ciencia Política porque en cualquiera de los dos casos se estaban acercando a sus intereses formativos.

En esta línea, hay que destacar que en esta generación también se expresa cierta afinidad por el pensamiento crítico que, no obstante, no sólo va a nutrirse simbólicamente de ese sujeto politizado que previamente ha aparecido sino también del sujeto científico. Es decir, a diferencia de la centralidad que las académicas de primera y segunda generación en Sociología otorgaban a los orígenes políticos – incluso militantes – de sus elecciones disciplinares, para las Académicas de Tercera Generación esos orígenes asentados en lo político, en los contextos de origen y las reflexiones sobre las problemáticas sociales se conjugan con el interés por la investigación: “en ese momento no lo tenía tan claro, pero un poco lo que yo quería era hacer trabajo científico dentro de las ciencias sociales” (Isabel, Sociología, 39 años). Aquí es posible, entonces, entender un ejercicio profesional situado en ‘el mundo de las ideas’ sin que tenga miras a lo social; se atiende a unos intereses políticos-investigativos antes que a los disciplinares del mismo modo que se responde a un sujeto investigador como mediador del sujeto político y el sujeto científico.

Este patrón es importante ya que da ciertas luces sobre las transformaciones alrededor de los referentes del *ser* según los contextos sociohistóricos en que cada académica ha estado inmersa. Si bien no cuento con información suficiente para establecer causalidades, el que sea en las narrativas de esta generación donde aparece la referencia a ser investigadora pone de manifiesto la emergencia de otros imaginarios sociales del *ser* profesional en tanto la ciencia y lo social se entienden vinculados; ser astronauta no es la referencia única del sujeto científico. Pero también apunta a otros imaginarios sociales del *ser mujeres* a partir de la posibilidad de posicionarse subjetivamente en relación con códigos y valores que se han entendido como típicamente masculinos.

Lo anterior, en el marco de una “actualización del imaginario femenino [que] comporta la incorporación contradictoria de elementos funcionales a la subordinación como de otros que la contestan” (Serret, 2002, p. 31). De hecho, hubo una intención marcada por dejar claro que la inclinación por las ciencias sociales atendía a su preferencia por esta, más no porque se asumieran limitadas para otras áreas: “mi decisión fue más bien por una vocación que por una restricción de que no me gustaran las matemáticas y entonces iba a estudiar esto [Sociología], no, para nada. Para eso también era buena, pero no era lo que me gustaba” (Regina, Sociología, 54 años). A la vez, el entendimiento de otras formas de *ser mujeres* va a venir acompañado de la posibilidad de distanciarse de aquellos códigos y valores que simbólicamente les corresponden como sujetas femeninas. Una distancia que quedó manifiesta durante las entrevistas y que, además, reconocían como parte de las razones detrás de sus elecciones disciplinarias.

En el caso de Isabel y Silvia, que estudiaron Ciencia Política, puede evidenciarse cierto ‘rechazo’ hacia los imaginarios vinculados a estudiar Relaciones Internacionales, al parecer la contraparte ‘menos seria’ de su disciplina, en contraste con ellas:

El perfil de Relaciones Internacionales era la típica niña así... vestida, producida, que quería estudiar relaciones para viajar y conocer el mundo y eventualmente ser embajadora, ¿no? Yo, en cambio, yo iba rapada, yo (risas), yo no quería parecerme a esa gente (Isabel, Sociología, 39 años)

Había como un estigma de la gente que estudiaba Relaciones Internacionales, en particular las mujeres, eran “MMC”, ¿no?, “Mientras Me Caso”. O sea, que era una carrera que en realidad no ibas a estudiar, o sea, que después ibas a ser cualquier cosa. Y entonces yo hablando con mi orientadora vocacional, dije, es que yo no quiero Relaciones Internacionales, yo no quiero que digan que estoy haciendo esto por eso, porque sí quiero, o sea, sí quiero estudiar en serio, ¿no? (Silvia, Sociología, 39 años)

Menciono que parece haber un entendimiento de que Relaciones Internacionales es ‘menos seria’ que Ciencia Política porque, como puede evidenciarse en los fragmentos de entrevista, existe la percepción de que no es una disciplina en la que se estudie “de verdad”; se estudia para viajar y conocer el mundo, no para ser investigadora, por ejemplo. Luego, ese dudoso carácter, si se quiere, científico va a traducirse en un rechazo por parte de Isabel y Silvia hacia lo que esta disciplina representa, pero también hacia los costos simbólicos que *ser mujeres* en esta disciplina envuelve. Lo que describe Silvia sobre la idea de “estudiar Mientras Me Caso” y su negativa a ser percibida y autoperibirse desde ese imaginario social del *ser mujer* insta a reconocer la capacidad reflexiva de las sujetas para determinar sus cursos de acción de acuerdo a intereses que, en este caso específico, apuntaban a posicionarse desde un *ser mujer* que estudia “en serio”, para quien cursar una licenciatura hace parte de un proyecto de vida orientado a lo profesional, en oposición a hacerlo con fines en lo familiar.

Conclusiones del capítulo

El *ser académicas y mujeres* – conjuntivo, no disyuntivo – está caracterizado por una *dis/continuidad* derivada del entenderse a sí mismas en interrelación con unas lógicas académicas enfocadas en lo individual y otras lógicas de género tendientes hacia lo solidario (Herrera, 2021) que describen tanto como prescriben ciertos modos ser. Las contradicciones y continuidades que caracterizan las carreras académicas de las mujeres conllevan unas negociaciones reflexivas mediante las cuales cada una de ellas se hace responsable de sí misma atendiendo a unos referentes simbólicos que tipifican lo que se espera de ellas en términos académicos pero también de género. La configuración de la subjetividad implica procesos dinámicos que hacen de esta misma una propiedad que se va modificando en términos de la viabilidad contextual que cada quien encuentra según sus vivencias e intereses

(Archer, 2007, p. 22). De ahí, que el análisis por generaciones resulte necesario para vislumbrar las simultáneas transformaciones y permanencias de unos imaginarios sociales sobre el ser académicas y sobre el ser mujeres con respecto a los cuales las académicas se posicionan, entienden y deciden sobre sus cursos de acción.

Capítulo 5. *Demostrar para pertenecer: reconocimiento del ser académicas y mujeres*

La académica es una carrera que se distingue de otras por la serie de requisitos que operan como condiciones *sine qua non* para su ejercicio. Requisitos que se presentan en un plano formal, en lo relativo al cumplimiento de estándares de trabajo, pero también en uno informal relacionado con el reconocimiento como principio de socialización que “implica la participación en ritos, ceremonias, reuniones, representaciones, y también la condición más rigurosamente necesaria de la acumulación de esa forma particular de capital simbólico que es una reputación de honorabilidad universitaria” (Bourdieu, 2008, p. 131). Ocupar un lugar en la academia va más allá de la presencia en un espacio geográfico o la atención a normativas que regulan la profesión, compromete la serie de interacciones cotidianas que dan cuenta de la ‘aprobación’ de cada quien como sujeta/o que hace parte del campo.

Así, la pertenencia al campo académico está condicionada por la relativa ‘legitimidad’ desde la cual es leída la presencia de cada quien, misma que está dada por el cumplimiento de las expectativas normativas que se establecen sobre las/os sujetas/os. Esta lógica del reconocimiento opera similar para la ‘pertenencia’ a una tipificación del ser mujer que se corresponde con lo femenino como referente primario de significación (Serret, 2011, p. 82) y resulta de la confluencia entre la percepción propia y la percepción social (Serret, 2002, p. 26). En ese sentido, las académicas se enfrentan a una superposición de evaluaciones sobre sí derivada de los contrastantes referentes de los que ellas se sirven para situarse y entenderse subjetivamente, pero también en relación a los cuales las demás personas las sitúan y entienden. Afirmarse como *académicas y mujeres* atiende a la capacidad individual condicionada estructuralmente (Archer, 2009) que cada una de las académicas tiene para interiorizar y encarnar, de acuerdo a sus intereses propios, lo que se le demanda a través del cumplimiento de las expectativas normativas de los ideales de *ser académicas* y de *ser mujeres*.

Lo anterior es parte de la dinámica *obligación-apropiación-tensión* de las reglas del campo académico mediante la cual las académicas que hicieron parte de esta investigación significan sus prácticas – su *hacer* – pero también su subjetividad – su *ser* –. Estos

significados no sólo explican el sentido que se le otorga a los procesos formativos del trabajo académico, sino también a los procesos evaluativos en la medida que la presión estructural del rendimiento individual orientado a resultados conlleva a una manifestación normativa del ser (*obligación*) que, con matices y adecuaciones, es interiorizada por cada académica dentro de sus intereses productivos y evaluativos (*apropiación*) dando forma a experiencias complejas debido a la irreconciliabilidad práctica y simbólica (*tensión*) que hay entre el *ser académica* y *ser mujer* como referentes imaginarios con respecto a los cuales ellas están configurándose a la vez que están siendo constantemente ‘evaluadas’.

En este capítulo abordo las formas de afrontar procesos evaluativos por parte de las académicas desde una interrelación entre el *querer-ser* y el *deber-ser* que delinea las negociaciones subjetivas que lleva a cabo cada una de ellas en relación con el *ser académicas* y *ser mujeres*. Tras haber presentado las formas específicas y diferenciadas en que las académicas, en tanto mujeres, hacen carrera académica – capítulo tres –, y los complejos modos en que deciden con respecto a sus trayectorias sirviéndose de referentes simbólicos que operan tanto en lo profesional como en lo generizado – capítulo cuatro –, aquí me concentro en las ambigüedades que se fraguan entre la necesidad y el deseo de reconocimiento para permanecer académicas y mujeres.

Me acerco al *demostrar* como una característica de las experiencias de las académicas que se nutre de la superposición de los referentes con respecto a las cuales ellas se configuran y funciona para dar cuenta de sí mismas en términos académicos y de género. Es importante mencionar que en este capítulo las diferencias entre las académicas de Sociología y Física no están tan marcadas como en los anteriores, principalmente porque, como se verá, las complejidades del reconocimiento están ancladas al hecho de ser mujeres – lo que es común a todas las interlocutoras – más que a sus campos disciplinares específicos – lo que las diferencia –. En todo caso, puede notarse que la necesidad de *demostrar* se acentúa para las académicas de Física, en especial las de primera y segunda generación, bajo el entendido de que su disciplina está más ‘masculinizada’ simbólicamente y materialmente que la Sociología.

5.1. Académicas y mujeres: hacer frente a la evaluación constante del *ser*

Las lógicas evaluativas y productivas que permean el hacer carrera académica siendo mujeres se relacionan con una combinación de (a) ámbitos de sentido acentuadamente *dis/continuos* desde los cuales toman forma las demandas académicas y de género; (b) rubros de evaluación que establecen las distintas actividades que deben priorizarse – con una disposición subjetiva particular hacia éstas – dentro de sus cursos de acción para poder ser reconocidas como académicas y mujeres, pese a las ambivalencias que esto conlleva; y (c) fuentes de evaluación que posibilitan la autoafirmación de su posicionamiento subjetivo desde la afirmación externa – formal o informal – de que sus modos de ser corresponden y atienden a lo que se espera de ellas. En cada ámbito, rubro y fuente se corresponden de maneras particulares el *deber ser* y el *querer ser* como manifestaciones de las presiones estructurales y los intereses individuales que delinean los procesos de configuración subjetiva.

Sobre **lo académico como ámbito de sentido**, la afirmación del *ser académica* viene mediada por la habilidad que cada una de estas mujeres tiene para dar cuenta de sí misma a través del cumplimiento de unos mínimos de productividad y lograr ‘buenas’ evaluaciones que las habiliten – y legitimen – a permanecer en sus cargos y acceder a becas, estímulos y/o reconocimientos. Esto, en el marco del ordenamiento planificado del trabajo académico en aras del rendimiento y eficiencia de los procesos (Brunner, 2007, p. 32) que diversifica – y aumenta – las actividades que lo componen, a la vez que transforma su ejecución al atender a la “cualificación mediante la cuantificación” (Amigot y Martínez, 2013, p. 115). La ‘pluriactividad’ que conlleva el trabajo académico y los procesos evaluativos que lo ordenan se manifiestan en las narrativas de las académicas:

Te evalúan en todos los aspectos, tu docencia, tu investigación, tu trayectoria internacional, si es que tienes colaboraciones con gente de afuera, tu formación en recursos humanos, cuántos alumnos gradúas, tu participación institucional, si estás en comisiones, en colegios. Es todo, todo en general (Rita, Física, 56 años)

Estamos sometidas aquí en [nombre de la universidad], bueno en general todo el mundo, a procesos de evaluación constante. El año pasado me postulé al SNI y eso implica todo un proceso de evaluación, organizar el CV, los probatorios, no sé qué. Para quedar en un nivel hay que tener investigación, docencia, difusión (...) un poco para decir que no es poco lo que tenemos que hacer (risas). Lo básico es como docencia, investigación... pero también se hace

participación institucional, estar en comisiones dictaminadoras, en comités... es estar haciendo cosas como en seis rubros o más. En realidad tenemos la exigencia de hacer docencia, hacer investigación, vinculación con entidades o espacios por fuera, atender estudiantes, calificar, publicar, no, es que... la lista es interminable (Cristina, Sociología, 43 años)

Con respecto a los **rubros de evaluación** de lo académico, en general las universidades y centros de investigación en que trabajan las académicas distinguen, al menos, cuatro rubros en los que ellas deben exponer productividad en cada periodo de evaluación: docencia, investigación, gestión y extensión. Como evidencian los fragmentos de entrevista anteriores, cada uno de estos rubros involucran una extensa cantidad de actividades que son objeto de mediciones constantes para ‘probar’ que sí las están llevando a cabo. La productividad académica está arbitrada por rendimientos cuantificados, esto es, unas cifras, de las actividades concernientes a cada rubro: en docencia, un mínimo de horas de clase dictadas durante el periodo académico³⁶; en investigación, un aumento en los índices de publicación entre cada periodo de evaluación; en gestión, un mínimo de actividades desempeñadas al interior de las IES para la administración de los programas, facultades/centros/departamentos, comisiones de evaluación y demás; en extensión, un mínimo de actividades desempeñadas por fuera de las IES con el propósito de retribuir a la sociedad desde la academia.

Dichos rubros son tenidos en cuenta para los procesos evaluativos que enfrentan las académicas al interior de las IES y en el SNII. No obstante, también existen ‘evaluaciones’ que operan informalmente y terminan adquiriendo un lugar protagónico en la autopercepción de sus rendimientos: las que son ejercidas por compañeros/as y colegas mediante comentarios directos, ‘rumores de pasillo’, cuestionamientos y actitudes discriminatorias que ponen en tela de juicio el trabajo que ellas hacen y, seguido a esto, condicionan su *ser académicas*. Así, en lo académico son **fuentes de evaluación formales** las instituciones en que ellas se encuentran adscritas (universidades, centros de investigación, SNII) y a las que les rinden cuentas cada cierto tiempo por medio de evaluaciones; y **fuentes de evaluación informales**

³⁶ Los periodos académicos pueden variar según la universidad o centro de investigación, pueden ser cuatrimestres, semestres o años.

todas aquellas personas que componen el campo académico en calidad de superiores (jefas/es directos, coordinadoras/es de área, rectoras/es, etc.) o iguales (compañeras/os de trabajo, compañeras/os en grupos de investigación, colegas que abordan sus mismos temas dentro o fuera de las IES, etc.) que emiten opiniones, juicios y comentarios sobre su desempeño. Vale mencionar que, por el principio de responsabilidad individual y la obligación de hacerse cargo de sí mismas, otra fuente de evaluación importante son las académicas mismas pues la *apropiación* trae consigo una autovigilancia continua.

En cuanto al **género como fuente de sentido**, las cosas funcionan desde la institucionalización social de determinados modos de *ser mujer*, pero no se cuenta con un ‘piso’ normativo claro, específico y detallado en forma de estatutos o reglamentos, lo que genera que estas exigencias sean menos perceptibles, pero no por eso menos significativas en las experiencias de las académicas y sus negociaciones subjetivas: “los comentarios de la gente terminan afectándote en algún momento, digo, no es lo más importante, pero lo que algunos dicen... recibes comentarios, que si eres enojona, que si hablaste de más, cosas de este tipo” (Paz, Física, 69 años). Se puede reconocer que, bajo la misma lógica de la productividad y el ‘aprobar’ evaluaciones externas para afirmarse como parte del campo, las académicas se ven impelidas a cumplir unos mínimos en tanto mujeres:

“Por ejemplo, se espera que tengas una personalidad muy maternal hacia los estudiantes pero también hacia los compañeros de trabajo y hacia todas las personas (risas). Eso hace que se te cuestione explícitamente todo el tiempo, [a] una mujer con determinadas características de personalidad, que no se muestra maternal, se le reclama” (Isabel, Sociología, 39 años)

Estos mínimos son establecidos en referencia a la simbólica de la feminidad en cuanto referente primario de significación para las mujeres (Serret, 2011, p. 74) y, en consecuencia, se manifiestan principalmente en **‘rubros’ de evaluación** correspondientes a lo doméstico-familiar (trabajos de cuidados, mantenimiento del hogar, relaciones de pareja, maternidades, etc.), y a actitudes típicamente femeninas que se les demandan fuera y dentro de las IES (disposición al servicio y los cuidados, amabilidad, pasividad, solidaridad, etc.).

Siguiendo la borrosidad de estas exigencias, con respecto al género hay unas **fuentes de evaluación informales** que pueden variar para cada académica, pero en su mayoría quienes examinan el ‘desempeño’ como mujeres – su capacidad para apropiarse de lo

femenino y encarnarlo – son las personas que las rodean en su cotidianidad. Aparecen, entonces, relaciones extra-académicas como las que mantienen con sus amistades, sus parejas, sus hijas/os y sus familias de origen (p. ej. mamás, papás, hermanas/os); y relaciones académicas que son sostenidas con compañeros/as del trabajo y colegas de investigación. Por la informalidad misma en que estas evaluaciones tienen lugar, su operatividad no apunta a cifras o indicadores de rendimiento, sino que se da mediante comentarios directos o indirectos sobre las actividades que desempeñan, las actitudes que asumen y la manera en que priorizan sus intereses; comentarios que producen en ellas la sensación de estar cumpliendo o incumpliendo con lo que se espera que sean. Aquí las académicas también son una fuente de evaluación en sí misma pues el posicionarse subjetivamente como mujeres implica procesos reflexivos de autoevaluación que las habilitan a apegarse y/o distanciarse de eso que estructuralmente se les demanda para ser reconocidas y autorreconocerse como tal.

Aunque las lógicas productivas y evaluativas son propias del campo académico, lo que expresan las experiencias y narrativas de las académicas que hicieron parte de esta investigación es que lo que ‘producen’ y les es evaluado no sólo apunta a su *ser académicas*, sino que involucra directamente su *ser mujeres*. En su día a día, ellas son observadas – por otras/os y por ellas mismas –, puestas a prueba y calificadas como académicas y mujeres, en conjunto, esperando que encarnen a cabalidad, y al mismo tiempo, los referentes imaginarios del ser académicas y los referentes imaginarios del ser mujeres a pesar de sus inherentes contradicciones. Si se retoma la idea de que la subjetividad, tal y como la he presentado aquí, es producto de procesos sociales, reflexivos y generizados en los que cada quien recupera la mirada externa para reelaborarla de acuerdo a sus propias experiencias, se hace evidente que entenderse académicas y mujeres – en conjunción, no disyuntiva – resulta especialmente conflictivo debido a unos referentes que erigen prácticas y modos de ser contradictorios entre sí (Smith, 1987; Castelao-Huerta, 2021).

Donde lo académico exige un *ser académica* que dispone todos sus recursos temporales, materiales y emocionales hacia un posicionamiento subjetivo enmarcado en el ‘ser para sí’ – individualizado –; el género reclama un *ser mujer* que dispone todos sus

recursos temporales, materiales y emocionales hacia un posicionamiento subjetivo delineado por el ‘ser para otros’ – incompletamente individualizado –. En consecuencia, el *deber ser* es asumido y articulado de distintas maneras por cada una de las académicas en su *querer ser* dando forma a configuraciones subjetivas que, pese a ser *dis/continuas*, son dotadas de sentido y coherencia por las académicas en sus narrativas sobre sí mismas.

Las posibilidades de cruce entre ámbitos, rubros y fuentes de evaluación del *ser* que he expuesto son diversas, cambiantes y en muchos sentidos contradictorias para cada académica. No obstante, considerando que el ambiente social habitado sitúa los condicionamientos que las personas enfrentan y enmarcan contextualmente sus intereses, a la vez que definen ciertas limitaciones y potencialidades (Archer, 2009, p. 270), a continuación detallo algunos patrones identificados entre las académicas de cada generación y disciplina con respecto al *demostrar* como una disposición subjetiva que forja por y para ser reconocidas y autorreconocerse como académicas y mujeres.

5.1.1. Académicas de Primera Generación: la tradición

En esta generación existe una división tajante entre el *ser académicas* y el *ser mujeres* no porque en la práctica no estén imbricadas, sino porque hay una brecha experiencial entre los ámbitos vitales en que se desenvuelven. La presión por validarse – por *demostrar* – al interior del campo académico está situada en la década de los 80, un contexto sociohistórico en el que la academia aún no contaba con procesos estandarizados de evaluación, y el trabajo de las mujeres por fuera del hogar tenía un carácter excepcional ya que su fuente de sentido primaria era lo doméstico-familiar (García y de Oliveira, 1998). En ese sentido, la ‘evaluación’ enfrentada por estas académicas se nutre de visiones tradicionales del *ser mujer* que estructuralmente primaban sobre el *ser académica* y, por consiguiente, condicionaron las percepciones propias y las externas.

5.1.1.1. Académicas de Primera Generación en Física

La sensación de que las académicas de este grupo eran extrañas en las IES y sus correspondientes espacios de socialización fue constante debido a una minoría en términos cuantitativos, por el número de mujeres que había para el momento en el que ellas se

introdujeron al campo, pero especialmente en términos cualitativos por el quiebre simbólico que ellas representaban en una disciplina acentuadamente masculina:

En esas épocas, en [nombre de la universidad] creo que había cinco mujeres. O sea, era un espacio de hombres. O sea, no... las mujeres eran técnicos, pero no investigadores. Conmigo como investigadora, creo que seríamos en total una, dos, tres... sí, cinco mujeres. Había mujeres, pero eran técnico, técnico académico, no investigadoras (...) Entonces creo que era porque no había forma válida de serlo, tal vez es solamente percepción mía, pero en aquellos años era tener todo, todo, todo en contra. Querer ser física y además mujer, como que no iba (risas) (Helena, Física, 69 años).

En este grupo las académicas enfrentaron condicionantes que no necesariamente tenían que ver con presiones evaluativas de alta productividad académica en distintos rubros, pero sí con una evaluación constante del desempeño académico en función del ‘desempeño’ como mujeres. La idea de que las mujeres pudieran ser técnicas académicas mas no investigadoras que aparece en el fragmento de entrevista anterior expone la irreconciliabilidad entre el sujeto científico que sirve como referente simbólico disciplinar y el sujeto femenino en el que son reconocidas y se autorreconocen estas mujeres. La afirmación que hace Helena de que ser física y mujer “no iba” engloba el sentir común de este grupo: el *deber ser* situado en el imaginario simbólico de lo femenino, asociado tradicionalmente al ámbito doméstico (Serret, 2002, p. 9) se distancia del *querer ser* situado en referencia a lo académico y disciplinar como fuente de sentido.

Es un “no va” reconocido por las académicas, pero reforzado por quienes, en calidad de miembros – en masculino – del campo disciplinar, las descalificaban y cuestionaban:

Me lo decían, “es que esto no es para ti”. Y eso piensan los hombres de las mujeres, y sé que les han dicho a otras [mujeres] “¿para qué haces?, ¿qué quieres hacer aquí si tú no vas a ser científica como yo?”. Te digo que a mí me lo dijeron varias veces. Entonces ahí tú piensas, “ah, caray, como por qué no”, qué saben ellos de mi vida, de mi trayectoria académica, de todo lo que he hecho para estar aquí. Muchas cosas, de que nos decían a mí y a mis compañeras “¿y ustedes a qué se van a dedicar? porque ustedes no van a ser investigadores como yo”, así, de ese tamaño [abre los ojos]. Entonces, pues... vas viendo todo este tipo de cosas a lo largo de tu trayectoria (Claudia, Física, 66 años)

El que su valoración como académica estuviera imbricada con la percepción de ella como mujer demuestra la fuerza con la que operan los comentarios en tanto fuente informal de

evaluación. Lo que ‘se dice’ a las académicas es un elemento que condiciona – no determina – el lugar que ellas ocupan al interior de sus disciplinas, las IES y el campo académico en general porque trae consigo supuestos a propósito de lo que ellas deberían hacer y ser, al igual que de lo que no. La manifestación práctica del “no va” que mencionaba Helena es todo aquello que, directa o indirectamente, ‘les decían’ a ellas sobre los proyectos, intereses y motivaciones que volcaban hacia la academia.

Ciertamente, que se reconozca un “no va” en términos simbólicos no implica que en la práctica y en su cotidianidad ellas ‘renunciaran’ a los intereses puestos en la carrera académica. Las experiencias de las académicas dan cuenta de que, a pesar de la contradicción intrínseca, ser académicas y mujeres ‘sí va’, cosa que es habilitada por la capacidad reflexiva de las sujetas que, aunque enfrenten constreñimientos estructurales, pueden sortear las situaciones para encontrar la forma de acceder a sus objetivos: el “ahí tu piensas” de Claudia es un indicio de las conversaciones internas como medio de interacción de los contextos y las inquietudes individuales.

Es importante destacar que en este grupo los procesos de evaluación no apuntaron a la productividad académica a través de la cuantificación de su trabajo, pero en repetidas ocasiones las académicas hicieron referencia a la importancia que para ellas tenía el reconocimiento por parte de sus alumnos:

Esa parte para mí es la que, pues, la que me ha mantenido y me hace estar aquí, la que me gusta, la que me da satisfacción. El tener un conocimiento, estar con los muchachos trabajando, que te preguntan y te dicen, piden ayuda para resolver las dudas que tienen, que se relacionan contigo (Claudia, Física, 66 años)

Entre los distintos rubros de evaluación de lo académico, la docencia cobra mayor importancia entre las Académicas de Primera Generación en Física por razones contextuales pero también resultantes del género como referente de significación de las experiencias. Si bien para el momento en que ellas empezaron sus carreras la docencia era protagónica dentro del trabajo académico (Gil Antón, 2013, p. 164), no deja de ser diciente que este sea el rubro cuyas actividades inherentes estén más cercanas a la ‘función social’ de las mujeres como cuidadoras y, por tanto, en el que la irreconciliabilidad simbólica entre el ser académicas y mujeres está menos acentuada. Es decir, a raíz de que el relacionamiento con alumnas/os

implica la disposición femenina de atención hacia otras personas, una variación del ‘ser para otros/as’, se entiende que “con los estudiantes me llevo súper, es más, como que me ven que soy su mamá” (Paz, Física, 69 años). Además, los estudiantes parecen ser una fuente de reconocimiento que se niega menos que otras – por ejemplo los colegas – a validar su posición legítima en el campo; por definición, ellas se relacionan con las/os estudiantes desde una figura que representa autoridad.

Junto a ese autorreconocimiento al interior del campo académico, coexiste el deseo de afirmarse desde una feminidad anclada a lo doméstico-femenino que es significado por ellas desde el *gusto*, hecho que pone de manifiesto la “dialéctica de estática y cambio” que hace parte de los procesos de configuración subjetiva de las mujeres (McNay, 2000, p. 2). En las narrativas de Paz, Carmen y Claudia aparecían menciones a sus relaciones de pareja y sus hijas/os para justificar los ‘retrasos’ que sus carreras académicas tenían con respecto a los tiempos y formas que el campo demandaba. Esto, no obstante, desde una decidida priorización de dichas relaciones y responsabilidades por encima de algunas obligaciones académicas que prefirieron postergar:

Yo entendí que por el hecho de ser mujer y mamá... como que yo iba a tener una carrera más lenta. Lo entendí y sí me presionaba mucho eso, sí me presionaba mucho, pero... digamos que trataba de cumplir con lo mínimo para los informes y esas cosas. Siempre cumplir las tres cosas que tenemos que hacer aquí, de docencia, investigación y difusión de la ciencia. Pero como tenía otras cosas ahí afuera que me importaban mucho, no tenía yo así esa... ese afán por ascender, no me preocupaba mucho (Carmen, Física, 67 años)

De nuevo, la manera en que las académicas se explican en relación con lo académico está atravesada por como lo hacen en relación con lo extra-académico. El “yo entendí” de Carmen manifiesta los procesos reflexivos mediante los cuales se posiciona subjetivamente, a la vez, que el que ella destaque haber asumido lo que el ser mujer y mamá representaba para el avance de su carrera sigue confirmando la *dis/continuidad* característica de las experiencias de las académicas que hicieron parte de esta investigación.

Entre tanto, en los casos de quienes son madres y tienen relaciones de pareja va a notarse una primacía de lo doméstico-familiar frente a “el afán por ascender” porque no se entiende este como una preocupación mayor. La decisión de distanciarse de los tiempos y

formas de la carrera académica debido al apego de los tiempos y formas de una feminidad tradicional es clara:

A mí me pudieron haber dicho vete a una estancia afuera y yo...no, no, no. A los 23, 24 años mi prioridad era [nombre de su pareja], más que salir y sumar puntos o lo que fuera. Tuve oportunidades y yo no me iba, yo decía “es que no lo puedo dejar”. No acepté dos veces las estancias, pero no es culpa de él, era mía, ¿no? A mí sí me quedó a los veintitantos años que mi prioridad era él y casarme, te puede sonar raro, pero te digo, en ese momento y en ese contexto, esa fue mi prioridad. Me importaba más esa parte que lo de aquí [académico], pero igual seguía, seguí y aquí sigo (Paz, Física, 69 años)

Mientras las lógicas y dinámicas del campo académico demandan un sujeto que puede disponer de sí para, por ejemplo, irse a hacer una estancia académica, el modo en que Paz se narra a sí misma y aclara sus prioridades deja ver la adhesión a un modelo tradicional de feminidad en donde la abnegación y el ser para otros son características ‘intrínsecas’ (Serret, 2002, p. 156), así como el apego al orden familiar ‘burgués-nuclear’ que se apoya en un ideal de amor romántico heterosexual donde las mujeres entregan todo de sí a sus parejas (Herrera, 2021): la sensación de no poder dejar a su esposo en contraste con la capacidad de rechazar estancias académicas ilustra este punto.

La referencia a lo doméstico-familiar de estas académicas es significada desde los *gustos*, incluso cuando se reconoce que esto implicó *costos* para sus procesos de ascenso y permanencia. No desconozco que encontrar *gusto* en algo es producto de constreñimientos sociales, en este caso, ligados al género que orientan – si no presionan – a las sujetas a vincularse subjetivamente con los valores tradicionales de la feminidad para poderse reconocer desde allí. El *interés creado* hacia lo doméstico-familiar es un medio por el cual las propiedades estructurales condicionan los cursos de acción (Archer, 2009, p. 277) que responde a la socialización generizada de las académicas como mujeres en diferentes etapas de sus vidas y la consiguiente afinidad o distancia que ellas crean con respecto a los referentes simbólicos del *ser mujeres* que las rodean. El caso de Helena, la única de este grupo que no tenía una relación de pareja y tampoco había tenido hijas/os, opera como ‘outsider’ en cuanto afirmaba que

realmente mi carrera ha sido la parte más importante de mi vida personal. O sea, ahorita no tengo pareja, pero he tenido pareja en otras épocas, pero siempre le he dado más importancia

a mi carrera. Yo creo que esto define también un poco la situación de mi vida personal, pero no tengo... digamos, regrets, arrepentimientos en lo general. A veces sí, depende de cómo estoy, de ánimo y todo, me digo “ay, hubiera yo hecho esto y tendría esto”, de no estar sola o cosas así. Pero en general puedo decirte que no... no tengo, no siento que haya sido una mala decisión. Ha sido mi decisión, nadie me obligó, ni tampoco me siento mal por eso (Helena, Física, 69 años)

Su decisión – remarcada como propia – de distanciarse de las expectativas normativas del *ser mujer* para destinar sus recursos subjetivos hacia la carrera y el *ser académica* subraya esa visión ciertamente dicotómica que para las Académicas de Primera Generación existía entre ambos modos de ser. En vista de no tener interés por priorizar las relaciones de pareja antes que su carrera, Helena se hace cargo de *costos* que derivan de su decisión como el “estar sola” aun cuando en ciertos momentos le resulte conflictivo.

Por último, sobre este grupo me interesa recalcar que las académicas no se refirieron significativamente a obstáculos ligados a la productividad académica y el rendimiento individual, pero sí a la serie de comentarios directos e indirectos que cuestionaban no sólo su trabajo, sino a ellas mismas:

Hay discriminación. Como te digo, mientras te ven como la compañerita, no pasa nada. Pero ya cuando te ven como colega, son muy duros. Sí te califican duro y hay veces que, pues, eso se me hace pesado [silencio] Sí ha habido acoso, sí ha habido discriminación de género y pues uno ahí va como esquivando, una y otra (...) Y yo sí, sí siento que, a mí en particular pero a las mujeres en general, nos han puesto en la balanza de... inclusive a condicionar, a decir, si no haces lo que fulanito entonces no me interesa. De ese nivel [abre los ojos]. Entonces, muy a su pesar aquí estamos [sonríe], muy a su pesar aquí estamos [asiente con la cabeza] (Claudia, Física, 67 años)

En lo que destaca Claudia encuentro varios puntos importantes. Primero, el que ella confirme que ha experimentado discriminación de género y acoso, que lo ha ido “esquivando” a lo largo de su carrera, y que los reconozca en estos términos deja ver que para las mujeres el *estar* en el campo académico y disciplinar no conlleva al *ser* en este en las mismas condiciones que los hombres. Patrón que coincide con lo que en otras investigaciones han llamado como ‘barreras externas’ que excluyen y marginan a las académicas por razones asociadas al hecho de ser mujeres (Guil Bozal, 2016; Tomás-Folch y Guillamón, 2009). Esto, claramente, representa unos *costos* sobre el *ser académicas* que, aunque no se erigen en

vinculación con lo doméstico-familiar como fuente de sentido, sí responden a cuestiones de género en tanto el acoso – entendiendo este en su sentido más amplio³⁷ – remite en general a un acto de disciplinamiento hacia las mujeres que se salen del lugar que se les asigna socialmente (Segato, 2003). Luego, sin querer restarle la merecida atención a esto, me resulta significativo el modo en que Claudia se posiciona con respecto a esas presiones externas que se niegan a reconocerla como parte del campo: el “muy a su pesar estamos aquí” que concluye con una sonrisa es evidencia de esa capacidad reflexiva de las sujetas frente a una estructura que, aunque las condiciona, no las determina ni se les impone a cabalidad gracias a sus *poderes agenciales*.

5.1.1.2. Académicas de Primera Generación en Sociología

Aunque para este grupo la ‘flexibilización’ de los referentes disciplinarios forjó la posibilidad de establecer puentes entre el *ser académica* y el *ser mujeres*, en lo correspondiente a los procesos de evaluación se evidencia que las académicas fueron objeto de cuestionamientos por parte de compañeros/as y colegas por la ‘irrelevancia’ de sus prioridades en el trabajo académico:

El obstáculo más grande tuvo que ver con que yo entré a trabajar con una inquietud de investigación que era hacer teoría feminista en un país donde no existía la teoría feminista. Y donde no solo no existía, sino que el hablar de feminismo en la academia recibía siempre una mala respuesta. Es decir, “¿para qué haces eso?”, “eso no es serio, es ideológico”, “no se puede estudiar científicamente, es pura política”. Y además, como política es ridícula, patética, marginal, absurda, “dedícate a cosas serias”, por ejemplo (...) Incluso mis colegas, mis amigas, mis amigos, porque te vas haciendo de tu núcleo personal ahí en el lugar donde trabajas, incluso más cercanas y cercanos, pues siempre... siempre me veían con suspicacia, desconfiaban un poco, “¿y qué es eso que tú haces?”, “¿y para qué?” (Teresa, Sociología, 65 años)

En particular, Teresa y Eva afirmaron haber experimentado cierta ‘marginalización’ debido a sus áreas de investigación que se tradujo en *costos* para sus carreras académicas al no recibir

³⁷ No entro a detallar las especificidades de las prácticas discriminatorias y el acoso en las experiencias de las académicas porque, aunque apareció la referencia en algunos casos, ninguna profundizó en ellas. En ese sentido, soy consciente de que es un tema tan problemático como necesario de tratar cuando se habla de las mujeres en la academia, y que por tanto merecería más atención dentro del texto, pero al no contar con la información suficiente – ni la capacidad emocional – para abordarlo a cabalidad, me limito a presentarlo sin ahondar en las formas que este fenómeno toma en los casos de las académicas con las que trabajé.

los puntajes necesarios para sus ascensos al interior de las IES y en el SNII. Tal y como se ve en el anterior fragmento, el *gusto* por temas de investigación que no resultaban reconocidos al interior de la disciplina trajo consigo cuestionamientos sobre el carácter científico y/o político de lo que hacían, situación que, a su vez, dificultaba el reconocimiento externo del lugar ocupado al interior del campo disciplinar puesto que se les ve con “susplicacia” y “desconfianza”.

Las ambivalentes experiencias de las académicas adquieren aquí un matiz adicional pues en donde el sujeto científico-politizado aparece como referente simbólico, decantarse por hacer teoría feminista parece ser la peor decisión: no corresponde al sujeto científico en tanto objetivo político, pero tampoco al sujeto politizado al ser una causa “ridícula” y “poco seria”. No obstante, vuelve a evidenciarse la habilidad ciertamente reflexiva de responder críticamente ante esas presiones estructurales del *deber ser* académica-socióloga ‘seria’ mediante la afirmación de un *querer ser* que se mantiene en el interés de investigar temas “ridículos” en oposición a la norma de los temas clásicos y serios de la Sociología (p. ej. economía, política electoral, cambio social).

Tomar este tipo de decisiones en el marco de la responsabilidad individual, conlleva la obligación de enfrentar determinados *costos* con respecto a la configuración de un *ser académica* que se distancia de las expectativas normativas. Aunque los procesos de evaluación que Teresa enfrentó estuvieron entorpecidos por los cuestionamientos a los temas sobre los que investigaba, ella afirmó no haber estado dispuesta a ‘ceder’ frente a esas presiones: “¿cambiar de temas para que un pendejo me evalúe?, ¡no!, que se vayan a la chingada. No. No cambié nada más que decir “qué poca madre, otra vez, ya me la sé” (...) Era una batalla que siempre supe que no quería dar (Teresa, Sociología, 65 años). Del mismo modo, Eva detalló que en varias ocasiones había optado por no participar en espacios académicos donde parecía no otorgárseles ningún lugar a las mujeres a causa de un compromiso con su necesaria visibilización en la disciplina:

Es que yo digo, perdónenme, ¿hay una mesa redonda y solamente hay hombres exponiendo?, yo no voy (...) Me parece absolutamente inaceptable. Abres un libro de diversas autorías y todos son hombres, eso no es posible. Es una lucha que hay que dar. Obviamente hay una diferencia, hay una discriminación. Para mí ser académica es también un compromiso de

buscar condiciones igualitarias para las mujeres en todos los espacios, congresos, mesas redondas. Eso es parte de lo que soy y lo que hago” (Eva, Sociología, 61 años).

Los *intereses creados* que manifiesta Eva no se corresponden con lo que el campo académico demanda en términos evaluativos pero sí son resultado de su interacción al interior de este y la emergencia de un “poder agencial” que rechaza y busca transformar lo que objetivamente la estructura ha delimitado (Archer, 2007, p. 98) El *ser mujeres* en un campo disciplinar cuyos espacios están saturados de hombres funciona como un elemento diferenciador – que configura desigualdades – pero también es una posición particular que, al mismo tiempo, limita y habilita determinadas decisiones con respecto a los cursos de acción de las académicas. Siempre que “las mismas propiedades ambientales [pueden] dar orden a situaciones que algunos agentes encuentran habilitadoras y otras constrictoras” (Archer, 2009. p. 271), la ‘desviación’ de los intereses de Teresa y Eva con respecto a los rubros de evaluación de la carrera académica pone de manifiesto unos posicionamientos subjetivos del *ser académicas y mujeres* que pueden no corresponder con las expectativas normativas de cada uno de estos referentes por separado.

Adicionalmente, con respecto a lo doméstico-familiar como rubro de evaluación del género, es indispensable recordar la politización del sujeto que les sirve a estas académicas como referente simbólico, ya que esa misma distancia del sujeto científico mediante el interés por lo social va a crear unas áreas de ruptura con respecto a los imaginarios sociales del *ser mujeres* que cobran relevancia para ellas y a través de los cuales son percibidas y se autoperciben:

Toda mi familia giraba en torno a las figuras femeninas, la figura de mi mamá era gigantesca, y la figura de mi tía, la hermana de ella, que fue una figura muy importante en México (...) Mi abuela, la madre de ellas, era una ama de casa, pero una mujer muy imponente, entonces... como que yo no aprendí en mi casa los modos del patriarcado (Teresa, Sociología, 65 años)

Tenía que ver con quienes me relacionaba también. Con mis amigas, con mis amigos, compañeras que comparten una visión, pues, la mayoría bastante feminista del mundo, y esto es como que tampoco hay lugar para roles muy tradicionales (Eva, Sociología, 61 años)

Las de este grupo son académicas cuya vocación trasciende más allá de su trabajo en las IES por un interés creado que se nutre de inquietudes e inconformismos sociales, adquiriendo el feminismo un papel relevante para ambos casos. En este marco, las mismas

razones que habilitan el *ser académica* abren las puertas al cuestionamiento de la maternidad y las relaciones de pareja como referente primario de la feminidad tradicional. Haber crecido en un ambiente familiar politizado y estar inmersas en un campo disciplinar que propende por el cuestionamiento de lo que está dado trae consigo una resignificación del *ser mujeres* que compagina con la carrera académica como opción de vida.

Cuando Teresa y Eva me hablaron sobre la maternidad, ambas manifestaron un marcado desinterés por esta resultante de la priorización de un ‘ser para sí’ en oposición al ‘ser para otras/os’ que está intrínseco en su entendimiento del tipo de relación que se establece para con las/os hijas/os:

Me parecía que ser mamá era de algún modo vivir para alguien más, y yo tenía muchísimas inquietudes, intereses, metas y quería vivir para mí. Entonces no quería que mi vida quedara o supeditada a la de alguien más (Teresa, Sociología, 65 años)

Eso como que no era un proyecto para mí, el tema de los hijos, las hijas. Y creo que fue una buena decisión. Yo creo que tiene que ver con personalidades, ¿no?, me parece que no tengo... sí, como que no tengo una personalidad inclinada por el cuidado, la verdad es algo que me cuesta (...) es una responsabilidad que realmente no me llama, no me encanta (Eva, Sociología, 61 años)

Es conveniente dirigir la atención al hecho de que ellas mismas recurrieron a la distinción de ‘ser para sí’ y ‘ser para otras/os’ para explicar sus preferencias y decisiones reproductivas porque ilustra una afirmación del *ser mujeres* distanciado de las expectativas normativas de un modelo de feminidad que circunscribe a las mujeres lo doméstico-familiar – entre esto la maternidad y los cuidados – como fuente única y naturalizada de su configuración subjetiva (Serret, 2002, pp. 172-174). Menciono la palabra naturalizada porque en las narrativas de Teresa y Eva puede percibirse el desprendimiento de unos modos ‘innatos’ de ser mujeres, es decir, el rol ‘adscrito’, para la reformulación de una identidad subjetiva de género que se concilia con el ser académicas; se integran en el rol ‘adquirido’ otros ideales del ser académicas y el ser mujeres. En sus narrativas no aparecen referencias a esa necesidad de priorizar entre uno u otro ámbito – y sus cargas respectivas – porque, de entrada, ellas no las asumieron gracias a la reconfiguración de unos referentes simbólicos en términos de la propia experiencia. El *gusto* por lo académico requiere asumir *costos* con respecto a la distancia del

modelo tradicional de mujeres, sin que esto se viva de manera problemática más que por las presiones externas que persisten en el *deber ser*.

5.1.2. Académicas de Segunda Generación: la conciliación

Esta generación se diferencia de la anterior debido a la creciente individualización del campo académico en el que estas académicas empezaron a hacer sus carreras y las demandas que esto implicó sobre su quehacer profesional. Los procesos evaluativos de estas académicas se nutren de los condicionamientos estructurales que las impulsaban a relacionarse con el imaginario ‘moderno’ del *ser académicas* tanto como las mantenían vinculadas con el imaginario ‘tradicional’ del *ser mujeres*; sus experiencias se ajustan a la noción de “mujeres híbridas” que se ven en la obligación de resolver en la práctica cotidiana proyectos antagónicos (López, 2000). Lo que ocurre es, entonces, que manteniendo relación con un *ser mujer* anclado en el imaginario de la feminidad tradicional y el orden familiar ‘burgués-nuclear’ como fuentes de sentido, las Académicas de Segunda Generación se vinculan subjetivamente con un referente del *ser académicas* que les exige dar cuenta de sí mismas en atención a un sujeto académico productivo – distante de lo doméstico –.

5.1.2.1. Académicas de Segunda Generación en Física

Las narrativas de Rita y Esther contrastan entre sí con respecto al lugar que adquieren lo académico y el género como ámbitos de sentido. Rita, quien tiene dos hijos y mantiene una relación de pareja con el padre de ellos, se posiciona subjetivamente asumiendo más *costos* con respecto a su carrera académica y el ideal de *ser académica* que sobre el ideal de *ser mujer* desde la interiorización de ciertos códigos y valores culturalmente asociados a lo femenino – entre estos la maternidad como ‘destino’ – y el distanciamiento de aquello que parece quebrar estos mismos:

Para mí tener una familia era natural. Yo digo, que a lo mejor lo has visto con muchas colegas, muchas no tienen hijos, y es una vida muy... a lo mejor muy productiva profesionalmente, pero a mi punto de vista, digo, conozco muchas colegas así... vacías, con todo el respeto que me merecen. O sea, yo no me lo planteé, solo decía yo quiero ser mamá, era como que el paso natural. Y era algo que siempre había querido (...) no fue algo que yo estuviera planeando ni que me cuestionara si iba o no a pasar, sino que era lo que tenía que hacer” (Rita, Física, 56 años)

La afirmación de que las académicas que no tienen hijos viven vidas ‘vacías’ no es una invención de Rita. Este precepto hace parte de los imaginarios sociales de una feminidad que demanda el ‘ser para otras/os’ antes que para sí misma, pero también del correlato de una *maternidad intensiva* que hace que tener hijas/os se entienda como lo más importante en la vida de las mujeres (Hays, 1998, pp. 30-31) y, en consecuencia, esto resulte valorado por encima de una “vida muy productiva profesionalmente”. Desde este punto de vista, hace sentido la configuración de una subjetividad que se posiciona desde la priorización de las expectativas normativas tradicionales de la feminidad con respecto a la conformación de una familia que responde al modelo burgués-nuclear donde la complementariedad entre hombre y mujer, así como la reproducción, es un ‘paso natural’.

Adicionalmente, la percepción del carácter incuestionable de un *deber ser* (“era lo que tenía que hacer”) que es incorporado en el *querer ser* (“era algo que siempre había querido”) es interesante porque, de nuevo, ejemplifica que las sujetas pueden, tras procesos reflexivos y de diálogo interno, seguir reproduciendo lo que normativamente se les demanda gracias a que los poderes estructurales, en tanto condicionantes pero no determinantes, pueden direccionar los cursos de acción (Archer, 2009, p. 274). Por su parte, Esther asume en su posicionamiento subjetivo mayores *costos* en lo relativo al ideal tradicional de *ser mujer* que en lo correspondiente al ideal individualista de *ser académica*, en tanto éste último le representa mayores *gustos*. Al hablar sobre lo que encontraba llamativo en la carrera académica, el porqué de su decisión de *ser* en este campo, Esther habló de las distintas posibilidades que esta le había ofrecido:

Algo importante es que yo aquí he tenido la *libertad* de hacer las cosas que a mí gustan, de elegir mi área de investigación, que es algo invaluable porque detestaría tener que estar haciendo cosas que no me interesan. De viajar por el mundo y conocer países, ¿no?, o sea, de moverme para investigar y en eso conozco gente, voy por el mundo... eso me gusta, me hace muy feliz (Esther, Física, 59 años, énfasis añadido)

El modo en que ella significa su relación con lo académico deja ver la influencia de un impulso individualizador sobre la apertura de nuevos campos de acción y decisión en las biografías de las mujeres y las oportunidades que en éstas se encuentran (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 119). No deja de ser llamativo que Esther haga referencia a uno de los

principios más valiosos de las sociedades modernas, “la libertad de hacer las cosas que me gustan”, para darle sentido a su vínculo con el campo. Es esta una narrativa que pone de manifiesto las conciliaciones que las académicas hacen entre los referentes de los que se sirven y sus propios intereses, mismas que las llevan a sentir más o menos afinidad con las expectativas normativas del *ser académicas* y las del *ser mujeres* y, por consiguiente, a autoafirmarse de formas más o menos cercanas con respecto a estas.

De cara a estos contrastes entre Rita y Esther, encuentro imprescindible anotar que ambas mencionaron actitudes de colegas y compañeros que impugnaban su lugar en los espacios compartidos. Algunas de estas se relacionan con la duda permanente sobre su trabajos, sus aptitudes y facultades: “necesitas dos premios Nobel y haber ido y regresado a Júpiter para que alguien te diga “a lo mejor no eres tan tonta” porque de lo contrario se niegan” (Rita, Física. 56 años). Ahí donde se han construido unos imaginarios simbólicos del *sujeto científico* que por sí mismos ya implican la demanda de reconocimiento al interior de la disciplina, para las académicas se establecen misiones casi imposibles. La presión constante por *demostrar* que conlleva la evaluación del *ser académicas* apunta, en principio, al cumplimiento de los requisitos formativos, productivos y evaluativos del campo académico; sin embargo, al ser leídas por otros necesariamente desde el *ser mujeres* ellas se encuentran en la necesidad de rebatir los supuestos – ciertamente misóginos – de que son ‘tontas’ mediante el cumplimiento de estándares que en su propio campo disciplinar funcionan desde el plano de lo utópico.

Lo anterior trae consigo el surgimiento de una sensación de sobrecarga porque dar cuenta de sí mismas como académicas requiere de una serie de prácticas, relaciones y posicionamientos subjetivos que parecen agotarlas: “las mujeres no sólo tenemos que competir igual que los hombres, tenemos que ser mejores para que ellos no nos minimicen (...) son unas diferencias muy fuertes y eso obviamente te pega en la productividad y hasta en la personalidad” (Rita, Física, 56 años). Ser mujeres trae consigo una ambivalencia en el *demostrar* ya que esta práctica resulta de presiones estructurales que se materializan a través de las interacciones cotidianas con sus compañeros/as de trabajo, pero también hace parte de las estrategias individuales que asumen para mantenerse en el campo académico, ser

reconocidas y poder reconocerse como parte de este. En ese sentido, la noción de *demostrar* se vincula con las deliberaciones reflexivas que llevan a cabo las académicas con respecto a sus cursos de acción considerando los condicionamientos que enfrentan y sus intereses creados (Archer, 2009/1995).

Otras de las actitudes mencionadas por este grupo atienden a manifestaciones directas y, en muchos casos, violentas hacia ellas que tienen lugar en las interacciones cotidianas del trabajo académico:

Te tratan bien porque eres una presencia bonita, simpática, ¿no?, hasta te coquetean y así. Pero en el momento en que hay recursos millonarios de por medio te maltratan y te vapulean, y pegan en la mesa y gritan. Y no importa que seas SNI 3 o lo que sea, te gritan. La verdad es que nunca he denunciado a alguien, sí habría tenido elementos para decir “esta persona me está agrediendo”, pero siempre es la mujer la que pasa por una loca histérica si se queja de algo, entonces, pues ahí sí te digo que me he tenido que tragar muchas cosas como muchas mujeres en muchos campos, porque si te quejas, te consideran la loca que se queja (Esther, Física, 59 años)

En este fragmento de la entrevista de Esther pueden comprenderse las paradojas que acarrea la percepción del *ser académica* supeditada al *ser mujer*. Aparece la libertad de habitar los espacios académicos mientras su presencia concuerde con un referente de feminidad que no interviene en los proyectos de los hombres, mientras sea *bonita* y *simpática* la tratan bien; sin que esto último denote que la tratan como igual. Luego, está la descolocación de ese referente a raíz de su relación con intereses económicos que son compartidos – y acaparados – por los hombres, las académicas se distancian práctica y simbólicamente de una feminidad que se restringe a la pasividad, la delicadeza y la belleza. Situación que opera como justificante para que sean objeto de actitudes que, de una u otra manera, pretenden ‘recolocarlas’ en la posición subordinada que se espera de ellas: maltratos, gritos y golpes en la mesa pueden entenderse como mecanismos violentos mediante los cuales los hombres reiteran su poder.

Adicionalmente, trae a colación la reconocida desestimación que enfrentan las mujeres al manifestar sus inconformidades al interior de las instituciones (Ahmed, 2022): saberse *loca histérica si se queja* y, en consecuencia, preferir no hacerlo para que no sea esta la manera en que las demás personas van a reconocerla es, también, parte del entrecruce

disonante de *ser académicas* y *ser mujeres*. A pesar de que reflexivamente es consciente de que lo que ha experimentado es causal de denuncia y de que tiene las herramientas para hacerlo, el ‘peso’ de lo simbólico parece cobrar mayor relevancia. ‘Se traga muchas cosas’ porque, de lo contrario, ese reconocimiento de *ser académica* se vería entorpecido en cuanto su *ser mujer* sería un *ser mujer-loca*.

5.1.2.2. Académica de Segunda Generación en Sociología

Los procesos evaluativos enfrentados por Lucía advierten el contrasentido de responder simultáneamente a las demandas de lo académico y el género como ámbitos de sentido. Sus experiencias estuvieron marcadas por haber rendido ‘positivamente’ a los estándares productivos de la academia mientras se relacionaba con un imaginario de la feminidad anclado a la maternidad, sin que ese ‘buen’ rendimiento en ambos rubros hubiera aliviado los cuestionamientos constantes al ser académica y mujer. De manera similar a lo que ocurría con las Académicas de Primera Generación en esta disciplina, Lucía hizo especial énfasis en que la elección de la migración como su tema de investigación – hecho que se corresponden con sus inquietudes sociales y posicionamientos políticos – hizo que la percepción externa sobre su trabajo y ella misma se vieran comprometida. Afirmó que

con mi tema yo nunca he tenido un lugar reconocido y mira que te lo estoy diciendo en un momento en [el] que eso ya es imposible. Porque sí, tu ves, tengo un nivel tres en el SNI, llevo aquí en [centro de investigación] mil años y siempre he hecho todo lo que tengo que hacer pero lo que ha pasado es que *las dudas han estado ahí incluso a pesar de cumplir con todo* (Lucía, Sociología, 54 años, énfasis añadido).

Esta coincidencia es interesante porque lleva a pensar en ciertas manifestaciones de discriminación hacia las mujeres en la Sociología a raíz de su preferencia por temas de investigación que, aunque para ellas son importantes, parecen ser valorados de manera diferencial al interior del campo disciplinar. Del mismo modo en que la legitimidad académica de las mujeres es controvertida por sus identidades disciplinarias (Castelao-Huerta, 2024b), el lugar que Lucía ocupa en su disciplina es condicionado ya no por su respuesta a los estándares evaluativos formales – que la han llevado al nivel más alto del SNII, por ejemplo –, sino por el valor simbólico que se le otorga aquello que le interesa comprender y analizar. En ese sentido, la necesidad de *demostrar* sus aptitudes para el trabajo

académico está presente, como ella misma señala, “incluso a pesar de cumplir con todo” y toma distintas formas a lo largo de la carrera: “al comienzo me menseaban por ahí, de que “ay niñita”, “es que no le sabe”. Ya llegó un punto en el que soy autoridad en mi tema, luego el problema es que el tema tampoco lo valoran (risas)” (Lucía, Sociología, 54 años).

Adicionalmente, estos cuestionamientos sobre sus prioridades en la academia se concatenan con otros a propósito de prioridades por fuera de esta. Al tiempo que hacía carrera académica, Lucía estaba conformando una familia, experimentaba la maternidad y se disponía hacia el cuidado de su hijo como parte de sus propios intereses. Para ella era una condición innegociable ser una “madre presente” aun cuando le representaba rupturas con el tipo de disposiciones que demanda la carrera académica y la convertía en objeto de comentarios por parte de sus colegas:

Yo quería tener un hijo para tenerlo de verdad, no para que nada más estuviera ahí. Yo a [hijo] lo he vivido al 100. Entonces en el trabajo hasta me hacían burla, decían “es que si llega Felipe Calderón tú te vas” y yo decía me vale madre, iba a ver a mi hijo y me tenía que ir. Tuve como la fuerza de hacerme la loca en ese sentido [risas], pero respondía con todo lo que tenía que responder aquí [en el centro de investigación] (Lucía, Sociología, 54 años)

La burla es una forma indirecta de generar presión sobre ella hacia un *deber-ser* académica que demanda una sujeta centrada exclusivamente en su trabajo. Por su parte, la afirmación de que le “vale madre” advierte el desacato motivado por un *querer-ser* que otorga tanta importancia al cumplimiento de sus responsabilidades en el trabajo como al ejercicio de su maternidad. De este modo, se expone la reflexividad integrada en los procesos de configuración subjetiva que permite mediar el poder causal de los social a través de la agencia (Archer, 2009/1995, p. 267) y brinda a las sujetas herramientas para actuar en consonancia con sus *intereses creados* que, en este caso, son tanto los académicos como los familiares.

La idea de ‘hacerse la loca’ persistió en la narrativa de Lucía para aludir a comportamientos inesperados de su *ser académica*. Este entendimiento de sí misma señala la consciencia de una lectura externa sobre su forma de actuar como algo ‘desviado’, pero también deja ver una lectura de sí misma que deriva de una interpretación que dota de sentido las contradicciones inherentes de sus experiencias (McNay, 2000, p. 95). ‘Hacerse la loca’ opera como un mecanismo para obviar de algún modo ciertas demandas estructurales – de

exclusividad hacia la academia, por ejemplo – al tiempo que es la alternativa mediante la cual logra conciliar material y simbólicamente estas mismas con demandas del género y sus propios intereses. Situación que, en todo caso, no deja de representar ciertas limitaciones en cuanto al reconocimiento, pues se entiende que “esa rebeldía me ha costado muchas veces en el trabajo, en los ascensos y las evaluaciones, pero tampoco es como que sea tan menso porque al final obviamente sí lo hago” (Lucía, Sociología, 54 años).

Como mencioné en el capítulo tres, para las Académicas de Segunda Generación la conformación de sus familias y su relación con la maternidad tuvieron lugar *durante* el desarrollo de sus carreras académicas. Esto es importante para entender una particularidad del caso de Lucía en cuanto a lo doméstico-familiar como rubro de evaluación del género. Si bien ella significó y vivió su maternidad desde el *gusto*, también recalcó que antes de haber tenido a su hijo, en el trabajo, en su familia y otros espacios de socialización recibió comentarios mediante los cuales se le cuestionaba que no fuera madre todavía:

“Yo tuve mucha presión familiar, mucha. De que “qué va a pasar, pobre de ti”. Incluso colegas, maestras más mayores que yo, cuando yo ya me embaracé, “ay, qué bueno, porque una mujer sin un hijo no es mujer”, decían. Yo me quedé así [abre los ojos], porque yo ya me sentía en otro momento de la historia, ¿no?, me sorprendía porque de un momento a otro resultó que todos pensaban que a mí me hacía falta algo (risas) imagínate tú” (Lucía, Sociología, 54 años).

Los tiempos y las formas en que ella desarrolló su carrera académica la llevaron a cumplir rápidamente con los estándares evaluativos que se le exigían y alcanzar una estabilidad al interior de la institución en que trabaja, no obstante, lo que estos mismos tiempos implicaron fue que emergiera la percepción de que ella estaba ‘tardándose’ para ser madre y, en consecuencia, viviera las contradicciones de responder al *ser académica* sin ‘cumplir’ con una tarea primaria en el referente tradicional del *ser mujer*: la reproducción, la crianza y educación de las/os hijas/os.

La presión de la que Lucía habla, que se expresó mediante comentarios de personas dentro y fuera del campo académico, ilustra la predominancia en el campo académico de discursos – dirigidos hacia las mujeres – que son expresiones directas de un reconocimiento de las académicas que se supedita al deber de ser madres (Gallardo y Tovar, 2019) . No asumo

con esto que la experiencia de la maternidad en el caso de Lucía estuviera motivada por los comentarios recibidos en este respecto; ella misma reconoció en múltiples ocasiones que aunque no fue siempre igual, el tener un hijo resultó un interés propio. Con todo, enfatizo en estos comentarios como fuentes de evaluación sobre el rubro de lo doméstico-familiar ya que, por un lado, ella misma subrayó el que las personas observaban que “le hacía falta” cumplir con algo antes de haber tenido a su hijo y, por otro lado, da cuenta del ‘peso’ de las interacciones y las percepciones externas sobre la propia.

5.1.3. Académicas de Tercera Generación: la negociación

Para las académicas de esta generación, la permanencia en un campo gestionado desde el rendimiento de cuentas a través de la productividad se conjuga – y habilita – con unos ordenes simbólicos modernos que han desdibujado el modelo tradicional de la feminidad (Serret, 2006, p. 149). En contraste con las generaciones anteriores, aquí se evidencia un posicionamiento subjetivo inclinado especialmente hacia lo académico como fuente de sentido no porque el género deje de ser relevante, sino porque existe una reconfiguración estructural de sus rubros debido a “ordenes familiares confluentes” que se desenvuelven mediante la libertad y la independencia de sus miembros (Herrera, 2021, p. 59). Al tiempo que se acentúan unas demandas de ‘ser para sí’ en la academia y se priorizan las respuestas hacia estas, se negocian las respuestas – y las evaluaciones – hacia las demandas del ‘ser para otros’ en los distintos espacios en los que se desenvuelven.

Una característica particular del análisis sobre este grupo es que no identifiqué diferencias entre las disciplinas. La disposición a *demostrar* opera en términos similares para Regina, Cristina, Matilde, Isabel y Silvia; se nutre de cuestionamientos indirectos que calan en las percepciones que se tienen con respecto a ellas como académicas, principalmente, pero también como mujeres de cara a que la diversificación de formas de ser mujeres no erige referentes que sustituyan los modos de ser tradicionales de la feminidad (Serret, 2006, p. 152). Para las Académicas de Tercera Generación existe una superposición entre los rubros de evaluación académicos y de género pues al interior de las IES se les sigue entendiendo y evaluando desde su *ser mujeres*, ya no ‘sobre’ el *ser académicas* – como en anteriores

generaciones – sino ‘junto’ a este, mientras se les observa y regula constantemente el *ser académicas*. Hecho que lleva a que el reconocimiento externo del lugar que ocupan esté condicionado a la reproducción de actitudes ‘típicamente femeninas’ por parte de ellas:

A las mujeres en el mundo académico lo que se nos demanda es que seamos los menos disruptivas posibles. O sea, que si somos docentes, seamos maternas, que si somos colegas, seamos condescendientes con los colegas, que aceptemos que el colega nos interrumpa y nos llamemos al silencio. Que le hagamos la chamba a los colegas cuando trabajamos en equipo, porque así son las cosas, ¿no?, se esperan ese tipo de actitudes. Ya a la hora de evaluarme van a ver que... por lo menos cumplo los mínimos, creo yo que un poco más de los mínimos (risas), pero creo que *la exigencia es que incomode lo menos posible* (Isabel, Sociología, 39 años, énfasis añadido)

Lo que describe el fragmento de entrevista de Isabel apunta al entrecruce de los ámbitos de sentido y los aspectos que son tenidos en cuenta a la hora de evaluar a las académicas y su trabajo ya no por su rendimiento en docencia, investigación, gestión y extensión – los que establecen las normativas formalmente – sino en rubros de las actitudes típicamente femeninas que, aunque no hacen parte del trabajo académico, terminan integrando las demandas de este. El que la posibilidad de ser reconocidas como académicas se supedita a una disposición hacia ser “maternas” y “condescendientes” trae a colación las complejas imbricaciones de las dinámicas evaluativas del campo académico y el género: mientras las lógicas individualistas académicas afirman que sólo se consideran los rubros establecidos – que se “cumplan los mínimos” – para su permanencia, la individualización incompleta de las mujeres (Beck-Gernsheim, 2003) hace que esas exigencias apunten también a la habilidad de “incomodar lo menos posible”, esto es, de encarnar unos modos de ser sustentados en la pasividad y el ‘ser para otros’.

A su vez, las actitudes que menciona Isabel ponen de manifiesto las dinámicas de segregación y discriminación en razón del género que integran el campo académico: no es casual que lo que se espera de ellas sea la condescendencia, la actitud de servicio hacia sus colegas o la “llamada al silencio” mientras ellos hablan. Aunque estas interacciones con los pares son distintas a las que refirieron las académicas de las otras generaciones, donde los gritos y los golpes acaparaban la atención, el que la percepción de sus colegas implique una visión de las académicas como ‘inferiores’ – a quienes pueden interrumpir, callar o delegar

trabajo – y no como ‘iguales’ deja ver que persisten unas barreras para el reconocimiento de las mujeres como sujetas válidas al interior del campo.

El reposicionamiento que se deriva de la percepción que hay sobre las académicas en tanto mujeres deja ver que “la *actualización* del imaginario femenino comporta la incorporación contradictoria tanto de elementos funcionales a la subordinación como de otros que la contestan” (Serret, 2002, p. 31). La incomodidad que pueden generar ellas con respecto a los demás atiende a su interés por ubicarse material y simbólicamente en la misma posición social que ellos, a una autopercepción – con sus correspondientes prácticas – que no coincide con la manera en que son leídas, entendidas y evaluadas por otros. A propósito de esto mismo, las académicas que tenían hijas/os precisaban el entretejido de las expectativas normativas del ser académica y las de la maternidad:

Muchos compañeros y hasta compañeras todavía asocian el ser madre a tener un papel diferente con los alumnos. Se hace mucha comparación, como asimilación, no sé, de que tener estudiantes es como tener hijos, eso está mal, ¿no?, es terrible porque hacen todo tipo de comparaciones y entonces se esperan cosas que, según yo, son fuera de lugar. Soy académica, somos académicas, aquí en el trabajo con los estudiantes, eso somos. En mi casa y con mi hijo soy su madre, pero aquí no voy a hacer nada que tenga que ver con eso, pero lo esperan (Matilde, Física, 40 años).

Hay también unas cargas de cuidado hacia los estudiantes que no les corresponden a los colegas. O sea, a nosotras tampoco nos corresponden (risas), pero están ahí. Cuando eres mamá se potencia porque entonces ya asumen que eres tierna y amorosa, ¿no?, y entonces esperan que lo seas en el trabajo (Regina, Sociología, 54 años).

Ahí donde algunas de las Académicas de Primera Generación afirmaron encontrar un *gusto* y una satisfacción en el relacionamiento con estudiantes desde la idea de la maternidad, para esta generación se manifiestan comparaciones “fuera de lugar” y que “no corresponden”.

Además de poner de manifiesto una reflexividad que media los poderes estructurales sobre las preocupaciones de las sujetas (Archer, 2007, p. 21), esto ilustra el diálogo constante que hay entre la percepción social y la autopercepción, así como también la serie de tensiones que pueden emerger de este. Dado que “la propia mirada y las miradas externas implican siempre un reposicionamiento, una reconfiguración del lugar” (Serret, 2011, p. 89, 90), el que las Académicas de Tercera Generación sean conscientes de que se esperan de ellas ciertas

disposiciones tendientes a la feminidad tradicional y el ‘ser para otros’ y, pese a esto, remarquen su incomodidad y distancia apunta a los reposicionamientos que emergen de la interacción. Dicho de otro modo, entenderse como académicas antes que como madres es parte del posicionamiento subjetivo de Matilde o de Regina, de una visión propia sobre sí mismas. Ser entendidas como madres antes que como académicas, y exigirles actitudes de lo primero en sus formas de actuar lo segundo, es parte de una percepción que no se corresponde con la propia. De ambos lados existe una intención de reconfigurar el lugar que las mujeres ocupan: desde el suyo, de afirmarse como sujetas académicas; desde el externo, de afirmarla como sujeta maternal.

La consecuencia de todo lo anterior es que el *demostrar* de esta generación funcione desde la exacerbación de la exigencia sobre sí mismas para evitar ser objeto de cuestionamiento. En el marco de unas subjetividades que se forman en el diálogo mutuo entre estructura y agencias, el que las percepciones sobre las académicas atiendan a imaginarios sociales sobre lo femenino trae consigo la obligación individual de ‘hacer frente’ a la asumida incapacidad que ellas tienen mediante una definición de sus cursos de acción sumamente calculada. Al hablar sobre los cuestionamientos recibidos sobre ellas, se mencionaban cosas como:

Yo no tuve eso justamente a costa de una autoexigencia brutal, entonces como esto que yo decía, *el mecanismo que yo puse fue anticipar* y decir, no, yo tengo que mostrar que no solo no hago menos sino que puedo hacer más. En un momento, incluso en [universidad] me dijeron “es increíble, tú haces más, eres un ejemplo de lo más que se puede hacer con la maternidad”, “que se puede hacer todo” (risas) Y no, no se puede hacer todo, no sé cómo hubiera reaccionado la institución si no lo hubiera hecho y no lo sé justamente porque yo anticipé” (Regina, Sociología, 54 años, énfasis añadido)

Cuando yo decido embarazarme, tenía mucho miedo, por muchas cosas, era yo con mi ansiedad de que necesitaba haberme ya probado que podía con todo esto [lo académico] antes de tener mi hijo. Me puse a trabajar mucho, mucho, empecé a producir más, llegaba a la oficina a las seis de la mañana y me iba a las cinco de la tarde, le metí el doble de aceleración a todo porque yo sabía que tenía que superar metas. Trabajé como loca para que no me pudieran decir que no lo hacía (Silvia, Sociología, 39 años)

El saber que se les iba a cuestionar por ser mujeres y la resultante necesidad de adelantarse a esto es un elemento común en las dinámicas evaluativas de esta generación que, como se ve,

refuerza el vínculo entre los ámbitos de sentido. La noción de “anticipar” representa para este grupo un ‘apéndice’ en la disposición a *demostrar* pues tienen que proyectar sus respuestas al *ser académicas* hacia el futuro bajo el entendido de que si no trabajan “con el doble de aceleración” los resultados de sus evaluaciones – formales e informales – no van a ser suficientes para respaldar su legitimidad en el campo.

Ese relacionamiento con las demandas desde la *obligación*, la *apropiación* y la *tensión* que desarrollé en el capítulo tres vuelve a aparecer aquí: ellas ‘deben’ demostrar que pueden atender a las expectativas normativas que se tienen sobre ellas y, con ciertos matices, las ‘hacen suyas’ al considerarlas en sus cursos de acción; todo esto delineado por la irreconciliabilidad simbólica del ser académicas y mujeres. A su vez, lo que entreven las narrativas de Regina y Silvia es el carácter implícito – pero funcional – de las expectativas institucionales hacia el rendimiento individual y la autoexigencia. Aunque no hay mención a la demanda expresa de esto mismo en sus lugares de trabajo, ellas sabían que de no anticiparse podrían haber sido foco de cuestionamientos, trabajaron “como locas” y con una “autoexigencia brutal” en respuesta a unos *poderes estructurales* que surten efecto sobre los proyectos individuales concebidos, proyectados y mantenidos.

Ahora bien, frente a todas estas ambivalencias y cruces del reconocimiento, algo que hay que destacar para las Académicas de Tercera Generación es que en el rubro de lo doméstico-familiar se manifestó una ‘flexibilización’ con respecto a lo que se esperaba de ellas. Todas estas académicas hablaron de la imprescindible distribución de responsabilidades al interior de sus hogares, de los roles en las relaciones de pareja y, para quienes eran madres, del cuidado de las/os hijas/os. Las demandas del ‘ser para otros’ en lo doméstico-familiar son resignificadas a raíz de la ya mencionada individualización de la vida social que otorgo mayor autonomía a las mujeres sobre la configuración de sus vidas y sus intereses (Beck-Gernsheim, 2003, p. 147).

Desde el cuestionamiento a un orden familiar apoyado en la reproducción:

Tiene mucha importancia el que yo mantenga una relación que... yo estoy casada con un mexicano que también es académico, y eso hace que la relación funcione en otros términos. Mis proyectos siempre han estado encausados hacia esto, los de él también, hemos trabajado

juntos muchas veces, nos entendemos en ese sentido. Esto de tener hijos para sentirnos que somos pareja... no, no ha sido algo que pese. Siempre han estado otros intereses, le digo, muy hacia nuestras carreras, por encima de otras cosas (Cristina, Sociología, 43 años)

Hasta la redefinición de prioridades en la pareja:

El respetó y entendió y me apoyó. No solo respetó, sino que me apoyó y estuvo ahí y todo, o sea, eso movió también cielo y mar. O sea, él me acompañó a marchas de trabajo de campo, hice muchas marchas con colectivos de víctimas y él me alcanzó en marchas (...) él entendió todo mi proceso” (Silvia, Sociología, 39 años)

En este grupo se evidencian negociaciones significativas en el posicionamiento y la ‘evaluación’ del *ser mujeres*. El ‘tipo’ de relación que ellas mantienen ha habilitado el surgimiento de otros criterios con respecto a los cuales, en este caso, sus parejas las entienden y en consecuencia habilitan expectativas que se distancian de una feminidad anclada en el ‘ser para otros’ en la misma medida que se acercan a una en la que el ‘ser para sí’ es el núcleo de sus experiencias. Esto, sin querer decir que no persistan ambivalencias derivadas de los imaginarios del deber ser:

“si bien él es un padre hiperpresente y [es] quien estaba más pendiente de que pasaba todo el día con ellos, a veces parecía... estaba esto de “tú estás afuera todo el día y yo me ocupo de los chicos”. Eh, bueno, pero yo estoy afuera trabajando (risas), no estoy afuera divirtiéndome en el gimnasio” (Regina, Sociología, 54 años)

Al tiempo que se reconoce una negociación de las responsabilidades que se asumen al interior del hogar – “el pasaba todo el día con ellos” – aparecen unos cuestionamientos que apuntan a la expectativa de una maternidad presente que no es acatada debido a las responsabilidades en el trabajo. La relación con la pareja es parte de los rubros del género con los cuales negocian y les permite ‘desligarse’ de ciertas expectativas, pero siguen percibiéndose actitudes y percepciones externas que dan continuidad a las mismas. Las ambivalencias entre el reconocimiento externo y el propio que articulan los dos ámbitos de sentido dan pie para comprender la *negociación* característica de la tercera generación. Todas ellas se posicionan subjetivamente en correspondencia con unas expectativas normativas de lo académico y del género sin que esto signifique que las incorporen completa y acriticamente en su *ser*.

En esta misma línea, se reconoció como parte de las fuentes de evaluación del género, la interacción con las mamás de compañeras/os de escuela de sus hijas/os:

esperan que esté siempre disponible, que pueda ir siempre a todo y yo no puedo. Se vuelve complicado porque al final *siento que me juzgan a mí por no hacerlo*, si no vas tu hijo se lo pierde”, “se lo va a perder por tu culpa”, me lo han escrito así las otras mamás, ¿sabes? Es como... puedes decir que no a un par de cosas pero te van a criticar y él [su hijo] ha llegado a sentirlo también (Matilde, Física, 40 años, énfasis añadido)

Otra barrera fueron las demandas de las escuelas hacia las mamás, había una demanda de madres presentes, que “lleven el lunch para todo el salón” y ese tipo de actividades con las que yo... yo *sentía cierta mirada como que juzgaba* por parte de otras mamás, lo vivía con mucha culpa porque siempre era una cosa así de “es que tú que trabajas”, como algo malo porque no estaba allá (Regina, Sociología, 54 años, énfasis añadido)

Lo que deja ver el anterior fragmento de entrevista es que la distancia práctica de una maternidad intensiva (Hays, 1998) resulta insuficiente para una distancia simbólica que permita que el vuelco de recursos subjetivos hacia la academia – entendido como un *gusto* – no traiga consigo la sensación de culpabilidad por no destinar estos mismos recursos hacia las expectativas normativas de la feminidad – que sea un *costo* –. Las Académicas de Tercera Generación que son madres manifiestan la relevancia que adquieren las opiniones y comentarios de otras madres a propósito de esa ‘ausencia’, misma que es interiorizada y expresado a través de la culpa. Esta última es, entonces, un *costo* que emerge de la interrelación entre los ámbitos de sentido: de cumplir e incumplir al tiempo con lo que se espera de ellas en tanto *académicas y mujeres*.

La *reflexividad* que integra los procesos de configuración subjetiva se pone de relieve con la sensación de que ellas eran “juzgadas” como madres a raíz de sus trabajos. En esta se conjuga el ejercicio de considerarse en relación con sus contextos sociales – las madres de la escuela, particularmente –, se admiten los *poderes estructurales* – manifestados a través del ‘juzgar’ – y se expone un *poder agencial* – de priorizar otras cosas frente a las actividades en la escuela –. Son estas situaciones que expresan las libertades y constreñimientos que integran la experiencia cotidiana de las personas como elementos de los que estas mismas tienen alguna conciencia (Archer, 2009/1995, p. 30). Los procesos evaluativos que acarrea el *ser académica y mujer* se consolidan a través de una distancia hacia modos tradicionales

del ser mujer habilitados por la academia y por el contexto socio-cultural en que ella ha vivido, sin que por esto ella deje de ser percibida en relación a estos mismos.

Por último, me interesa ahondar en una particularidad del caso de Matilde con respecto a las demás que tiene que ver con las diferencias culturales que manifestó percibir entre su país de origen y México³⁸, mismas que resultan ser importantes para entender la dinámica de reconocimiento y autorreconocimiento como académica. La priorización de lo académico como ámbito de sentido por parte de Matilde la abordé en los capítulos anteriores: la consecución de sus niveles formativos, la movilidad geográfica para sus postdoctorados y la instalación en México por razones laborales dan cuenta de la centralidad que adquiere el vínculo que ella ha establecido con el campo. En términos formales, esa priorización ha traído consigo unos resultados ‘favorables’ de las evaluaciones que ha enfrentado que se evidencian, por ejemplo, en haber conseguido una plaza en una universidad pública o hacer parte del SNII – y mantenerse en ambas –. Sin embargo, uno de los elementos que destacó en su narrativa fue el ‘peso’ de las que aquí he llamado fuentes de evaluación informales de lo académico, es decir, la ‘validación’ por parte de sus colegas en México. Afirmaba que

hay gente que me reconocía a nivel internacional cuando aquí en [universidad] todavía no lo hacían, eso es porque en cada lugar se valoran cosas diferentes según lo que se espera que hagamos. Lo de los recursos [formación de estudiantes] aquí es muy importante, demasiado, nos presionan mucho para eso y yo no entiendo por qué. En otros países tienen en cuenta tus proyectos y publicaciones por encima de eso (Matilde, Física, 40 años).

La crítica sucinta que ella realiza al valor que en la academia mexicana adquieren los diferentes rubros de evaluación deja ver un posicionamiento que se distancia de la docencia en la misma proporción en que se apega a la investigación, a la vez que valora diferencialmente una actividad con respecto de la otra. Esto es importante porque, además de vislumbrar la influencia de los imaginarios sociales del sujeto científico-investigador, esas ‘preferencias’ son entendidas por Matilde como justificante para que en su espacio de trabajo no se le reconociera igual que a nivel internacional. Las actividades docentes con las que se espera que ella cumpla son diferentes a las actividades investigativas que a ella le interesa

³⁸ Matilde es la única extranjera proveniente de un país europeo, todas las demás son de Centro América y Sur América.

cumplir debido a unas diferencias culturales que configuran dinámicas disciplinares distintas que van a habilitar que los *intereses creados* de Matilde hacia el trabajo académico y su carrera no se correspondan con los que establece previamente el campo con respecto al rol que ella ocupa. Como destaca Archer (2009/1995), “lejos de que los roles estén completamente pauteados y sus ocupantes sean robots íntegramente programados, parece más útil pensar que las personas los *personifican* de formas diversas” (p. 256). El *demonstrar* en este caso se acentúa debido a los *costos* sobre el reconocimiento y la evaluación informal del *ser académica* que hacen parte de la decisión de no atender a la demanda de formación de recursos humanos.

Conclusiones del capítulo

En teoría, los rubros a través de los cuales se evalúa el rendimiento de las académicas están claramente enunciados en la serie de estatutos que regulan el trabajo académico: docencia, investigación, gestión y difusión son las actividades sobre las cuales se espera que ellas den cuenta. En la práctica, sin embargo, lo que puede evidenciarse es que estos rubros se relacionan, interrumpen, afectan y redefinen en atención a las expectativas normativas del ser mujeres que, sin dejar de lado el ser académicas, se superponen en las 'evaluaciones' que ellas experimentan a través de sus interacciones con círculos cercanos como sus colegas, compañeras/os de trabajo, parejas, hijas/os, pero también unos lejanos como ocurre con el caso de las mamás de la escuela. Considerar las diferencias generacionales deja ver que al tiempo que se han dado cambios en la organización del trabajo académico, han surgido transformaciones en los órdenes familiares y las expectativas normativas de la feminidad.

Conclusiones. Hacer, ser y pertenecer entre la academia y el género

El lugar que ocupan las mujeres en el campo académico es complejo en muchos sentidos. Son tan distintos y distantes los ámbitos en los que se desenvuelven las experiencias de cada una de las catorce académicas que hicieron parte de esta investigación, que poder comprender estas mismas requirió desenmarañar analíticamente eso que en su cotidianidad está fuertemente entrelazado: la academia, con unas lógicas, relaciones y prácticas que responden al individualismo y la norma del ‘ser para sí’; el género, con unas lógicas, relaciones y prácticas que distinguen hombres y mujeres y adjudican a estas últimas la norma del ‘ser para otros’. Para las académicas y mujeres, lo que se encuentra entre *estar* y *ser* son un sinnúmero de elementos prácticos, imaginarios y simbólicos que aunque no definen sí condicionan (Archer, 2009/1995) las diferentes alternativas mediante las cuales las sujetas habitan la academia, buscan un espacio en este campo y les es otorgado – con algunos matices y restricciones – mediante el reconocimiento externo.

Partí de reconocer que en la actualidad la posibilidad de *estar* en la academia siendo mujer es casi irrefutable: las normas, las cifras, los programas institucionales y hasta el ‘sentido común’ corroboran que la entrada de las mujeres a las Instituciones de Educación Superior es un hecho. Situar ‘físicamente’ en el espacio académico es una opción viable para una proporción considerable de mujeres con respecto a épocas anteriores, en las que la limitación y excepcionalidad eran la constante. Sin embargo, lo que impulsó esta investigación y funcionó como base para el análisis desarrollado fue entender que la posibilidad de *ser*, aunque también se afirma como un hecho, es abismalmente distinta. Situar ‘simbólicamente’ en el espacio académico es complicado, exigente y demandante en términos materiales pero también subjetivos.

La clasificación de las catorce académicas por generaciones me ayudó a evidenciar lo común y lo diferente de las experiencias de estas mismas en correspondencia con los contextos institucionales, normativos y socio-culturales en que ellas se han desarrollado como académicas, como mujeres y como sujetas sociales; siendo claro que estas tres cosas son indisolubles entre sí. La caracterización de las experiencias desde la *tradición*, la *conciliación* y la *negociación* resultó de haber situado la serie de posibilidades y limitaciones

con las que cada generación contaba en sus respectivos procesos de configuración subjetiva. Asimismo, haber considerado académicas de dos disciplinas con tradiciones diferentes me llevó a poner de manifiesto que, aunque en ambas ‘pueden’ estar y desarrollarse, los imaginarios profesionales y de género que operan a nivel simbólico para cada disciplina configuran particularidades en cuanto las demandas formativas, evaluativas y productivas a las que se enfrentan las académicas también están interrelacionadas con estos. Aunque no podría decirse que la Sociología es una disciplina tajantemente ‘feminizada’, lo que dejan ver las experiencias de las académicas que aquí consideré es que el sujeto politizado que hace parte del imaginario profesional abre las posibilidades de un *ser académica* que se conjuga con el *ser mujer*; del mismo modo que el sujeto científico que integra el imaginario profesional correspondiente a la Física, en tanto disciplina ‘masculinizada’, restringe esa posibilidad.

En cada uno de los capítulos analíticos desarrollé diferentes elementos que nutren la subjetividad entendida como producto de procesos sociales, reflexivos y generizados, pero también como propiedad de las sujetas que es dotada de sentido por ellas en el flujo de su experiencia. El *hacer* involucró la dimensión práctica de desarrollarse como sujeta entre las responsabilidades de lo académico y las responsabilidades de lo doméstico-familiar, el *ser* atendió a la dimensión subjetiva que se delinea entre los referentes simbólicos de lo académico y los del género, y el *permanecer* introdujo lo simbólico mediante las ambivalencias de un reconocimiento que se nutre de ‘evaluaciones’ del ser académicas y mujeres.

En el capítulo tres abordé las diferentes maneras en que las académicas sortean las exigencias del campo académico al tiempo que resuelven lo doméstico-familiar como elemento que integra el imaginario social de la feminidad (Serret, 2011). Los diversos y contrastantes significados que ellas otorgan a su relación con dichas exigencias introducen la noción del juego entre lo estructural y lo individual mediante el cual se construye la vida social. La obligación, la apropiación y la tensión son todas manifestaciones de la combinación entre *poderes estructurales* y *poderes agenciales* que son irreductibles entre sí pero se afectan mutuamente (Archer, 2009/1995, p. 115). *Hacer carrera siendo mujeres*

involucra material y simbólicamente dos mundos que en el discurso están claramente distanciados, por tanto las negociaciones reflexivas mediante las cuales las académicas significan sus decisiones prácticas atienden a intermitencias, contradicciones y *dis/continuidades*. Mismas que van a tomar formas particulares según el contexto: las Académicas de Primera Generación hacen carreras ciñéndose a la ‘tradición’ en cuanto el *ser mujeres* primaba sobre el *ser académicas*, las Académicas de Segunda Generación hacen carrera mediante la ‘conciliación’ de las demandas simultáneas del *ser mujeres* y *ser académicas*, y las Académicas de Tercera Generación hacen carreras a través de la ‘negociación’ de las demandas del *ser mujeres* por una priorización del *ser académicas*.

En el capítulo cuatro me enfoqué en la posibilidad de entenderse en relación a lo académico y el género como ámbitos de sentido que erigen referentes simbólicos que son igualmente demandantes y, por consiguiente, por definición irreconciliables. Ese carácter *dis/continuo* que permea el nivel lógico y práctico del hacer carrera académica se traslada hacia un nivel simbólico y subjetivo del ser académica gracias a una interrelación entre poderes estructurales y poderes agenciales que son mediados reflexivamente por las sujetas para incorporar – o no – parte de estos mismos en sus narrativas del yo (McNay, 2000), en sus modos de contarse a sí mismas y otorgarle sentido a la experiencia. *Ser académicas* y *mujeres* apunta a subjetividad dinámica porque se va modificando en términos de la viabilidad contextual que cada quien encuentra según sus vivencias e intereses (Archer, 2007, p. 22).

Al desarrollarse entre lo académico y el género, las académicas se sirven de lo que estructuralmente se les demanda para posicionarse subjetivamente, deliberar con respecto a sus intereses y decidir sobre sus cursos de acción. Los imaginarios sociales – profesionales y de género – que sirven como referentes del ser implican unas determinadas demandas de disposición subjetiva que no *determinan* a las sujetas por cuanto ellas ‘pueden’ responder o no a estas según sus intereses y motivaciones, pero sí las *condicionan* porque funcionan como una guía direccional sobre la cual ellas ‘deben’ actuar para insertarse en las tipificaciones sociales que habilitan el reconocimiento como académicas y mujeres. Las diferencias entre las tres generaciones dejan ver que el dinamismo de esos condicionamientos está delineado

por los grados de ‘profesionalización’ del trabajo académico, la relativa apertura de cada disciplina ante lo femenino, y los referentes simbólicos que el género establece para el autorreconocimiento de las mujeres. Adicionalmente, es importante subrayar que los contrastantes referentes simbólicos de las académicas de Física y los de las académicas de Sociología constatan la persistencia de unos imaginarios profesionales que están anclados al género. Las académicas de primera y segunda generación de Física se relacionaron con el sujeto ‘científico’ y ‘astronauta’, mientras que las de Sociología lo hicieron con el sujeto ‘politizado’; solo en la tercera generación pudo evidenciarse la inserción de referentes femeninos como la ‘investigadora’. Pese a los matices, puede afirmarse que en general los referentes que sirven para las académicas de Física son predominantemente masculinos, mientras los de las académicas de Sociología eran más flexibles.

En el capítulo cinco ahondé en la importancia que adquieren las ‘evaluaciones’ del *ser* en un contexto en el que la obligación de hacerse cargo de sí es una norma rectora que influye en la posibilidad de participar y permanecer en el campo académico, ciertamente, pero también en el imaginario social y subjetivo del ser mujeres. La responsabilidad individual hace del reconocimiento un elemento que está mediado por el nivel de cumplimiento que las académicas tienen con respecto a esos rubros en los que se espera que ellas produzcan y rindan cuentas. Así, existe una paradoja en los procesos evaluativos que se enfrentan en la academia y el género: ese mismo individualismo que ha constituido una ‘rigidez’ en las normas del trabajo académico, ha implicado una ‘flexibilidad’ de las ‘normas’ que el género establece con respecto al hacer y ser de estas mismas.

Demostrarse académicas y mujeres está condicionado por unos *poderes estructurales* que erigen ciertas expectativas normativas en relación a las cuales las académicas son percibidas por sus círculos sociales, evaluadas de acuerdo a su ‘rendimiento’ en lo que se espera de ellas y reposicionadas al interior del campo académico pero también del orden de género. La evaluación del *ser* resulta ambivalente puesto que, junto a la posibilidad de reconocerse y ser reconocidas como parte del campo académico gracias al cumplimiento ‘objetivo’ de los estándares, aparece una acentuación del trabajo sobre sí mismas para mantener ese reconocimiento y permanecer como *académicas y mujeres*. Ser reconocida

como académica depende del contexto y las demandas que este erige en relación a las cuales cada una de ellas asume la disposición subjetiva de *demostrar* como forma de validarse en el campo. Las Académicas de Primera Generación priorizaron la respuesta a las demandas y evaluaciones del ser mujer porque este era su ámbito de sentido primario, las Académicas de Segunda Generación respondieron a las demandas y evaluaciones del ser académicas y ser mujeres conciliando ambas cosas y asumiendo los costos subjetivos de esa práctica, y las Académicas de Tercera Generación priorizaron las demandas y evaluaciones del ser académicas por encima del ser mujeres, no porque esto no importara sino porque los contenidos de este ámbito han sido negociados gracias al tiempo histórico vivido.

A lo largo de la tesis puse de manifiesto aquello que para las académicas existe entre la posibilidad de situarse en el espacio académico – *estar* – y entenderse parte de este – *ser* –: un entretejido de demandas externas e intereses propios, de posibilidades y limitaciones, de condicionamientos y agencias, de gustos y costos. Hacer, ser y permanecer académicas y mujeres entraña una serie de contradicciones prácticas y materiales que son compatibilizadas subjetivamente en los relatos generativos del yo (McNay, 2000) que cada una de ellas construye. En ese sentido, uno de los aportes principales de esta investigación al campo de los estudios de género fue visibilizar las consecuencias que las tensiones prácticas y materiales – abordadas aquí pero ilustradas por otras autoras a cabalidad – acarrearán sobre los modos específicos en que las mujeres se entienden a sí mismas y les otorgan un sentido a sus experiencias.

Con esto, los resultados de mi investigación abren la puerta a otros cuestionamientos sobre los posicionamientos subjetivos de las mujeres en las sociedades modernas. Cuestionamientos que podrían considerar perfiles de académicas que no fueron parte del grupo de interlocutoras con el que yo trabajé en cuanto las condiciones contractuales y por tanto materiales y simbólicas son distintas: las experiencias de aquellas que no hacen parte del SNII o no integran el cuerpo académico de las IES, por ejemplo, podrían indicar otras dinámicas del *demostrar* como característica. A su vez, resultaría interesante pensar los procesos de configuración subjetiva de mujeres cuyas experiencias laborales no están enmarcadas en un campo regido por reconocimiento siempre que ahí donde la academia se

erige como ámbito de sentido tan importante como lo doméstico-familiar, otros campos podrían delinear prácticas, negociaciones y *dis/continuidades* diferentes.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. G. (1996). *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Ed.). The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Amigot, P., y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea digital*, 13(1), 99-120.
- Amigot, P., y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(2), 138-155.
<https://doi.org/10.7203/RASE.8.2.8372>
- Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2009/1995). *Teoría social realista: El enfoque morfogenético* (D. Chernilo, Trad.; Segunda edición). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19–38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>
- Beck, U. (1998). *La sociedad el riesgo: Hacia una nueva modernidad* (J. Navarro, D. R. Jimenez, & M. R. Borràs, Trads.; 1. Aufl). Paidós.
- Beck, U., y Beck-Gernsheim. (2003). *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (B. Moreno, Trad.). Paidós.

- Beck-Gernsheim, E. (2003). De “vivir para los demás” a “vivir la propia vida”. La individualización y la mujer (B. Moreno, Trad.). En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Bensimon, E., y Ordorika, I. (2005). "Mexico's Estimulos: Faculty Compensation Based on Piecework". En R. A. Rhoads u C. A. Torres (Eds.), *The University, State, and Market* (pp. 250–274). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804767729-012>
- Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina* (J. Jordà, Trad.; 5. ed). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2008/1984). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Brunner, J. J. (2017). "La economía política del capitalismo académico: El caso de Chile". En H. Lavados Montes (Ed.), *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile* (pp. 159–231). Tirant Humanidades.
- Brunner, J. J., Ganga-Contreras, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Gobernanza del Capitalismo Académico: Aproximaciones desde Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 1, 11–35.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad* (Primera edición). UNAM, Coordinación de Humanidades, Pueg.

- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: Una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, 44, 27–43.
- Castelao-Huerta, I. (2021). *Reflexividad compleja: Prácticas de profesoras titulares en tiempos neoliberales* [Trabajo de grado - Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79699>
- Castelao-Huerta, I. (2023). Complex reflexivity: Practices of women full professors in neoliberalised academia. *British Journal of Sociology of Education*, 44(4), 764–781. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2203358>
- Castelao-Huerta, I. (2024a). Gubernamentalidad neoliberal soft: El caso de la educación superior pública en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15, 79–100. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1665>
- Castelao-Huerta, I. (2024b). Usted no sabe de eso. ¿Es la identidad disciplinaria una categoría útil para el análisis interseccional en la academia? *Ucronías*, 9, 133–153.
- Castellanos, R. (1950). *Sobre cultura femenina* (1. ed). Fondo de Cultura Económica.
- Charmaz, K. (2020). Grounded Theory: Main characteristics. En M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences* (pp. 196–220). Sage.
- Coin, F. (2019). La ineptitud del digital academic: Precariedad y salud en el mundo universitario. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(1), 114–133. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.1.6>
- Comas, Ó. J., y Domínguez, H. (2004). Los programas de estímulos como política de modernización de la educación superior mexicana. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 56, Article 56.

- Díaz Barriga, A. (1996). Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores: Un estudio en la UNAM. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1(2), 9.
- Díaz, X., Godoy, L., y Stecher, A. (2005). *Significados del trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible*. Centro de Estudios de la Mujer.
- Didou Aupetit, S. (2017). Migrar para ingresar a la profesión académica: Oportunidades y obstáculos en México para jóvenes académicos extranjeros. *Sociológica (México)*, 32(90), 111–144.
- DiPrete, T. A., y Buchmann, C. (2013). *Rise of Women, The: The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*. Russell Sage Foundation.
<https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448000>
- Fardella, C., Sisto, V., y Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1625–1636.
- Fardella Cisternas, C., Trujillo Osorio, N. A., y Koch Serey, A. (2022). Disposiciones subjetivas a la precariedad en la academia en Chile: Entusiasmo, mérito y asociatividad. *Foro de Educación*, 20(2), 85–106. <https://doi.org/10.14516/fde.1012>
- Fioreze, C. (2017). *O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: Entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social*.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159149>
- Fraser, N. (1993). Repensar el ámbito público: Una contribución a la crítica de la democracia realmente existente (T. Ruiz, Trad.). *Debate feminista*, 7, 2.

- Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., Gil, M., y Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*, 28, 53–69.
- Galaz, J. F., y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1–31.
- Gallardo, E. M., y Tovar, M. E. R. (2019). La presión social para ser madre hacia mujeres académicas sin hijos. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 28(55), Article 55. <https://doi.org/10.20983/noesis.2019.1.4>
- García, B., y de Oliveira, O. (1998). *Trabajo femeino y vida familiar en México*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- García-Crisóstomo, M. (2022). *¿Y dónde están las mujeres? La marginación femenina en la sociología: El caso típico de Marianne Schnitger-Weber* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000824889>
- García de Fanelli, A. M., Kent, R., Alvarez Mendiola, G., Ramírez García, R., y Trombetta, A. (2001). Entre la academia y el mercado: Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México. *Biblioteca de la educación superior. Serie Investigaciones*. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3952>
- García, P. (2004). *Mujeres académicas: El caso de una universidad estatal mexicana*. Plaza y Valdes.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/giddens-anthony-modernidad-e-identidad-del-yo.pdf>

- Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM Azcapotzalco.
- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, 29(1), 23–42.
- Gil, M. (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010: Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 30(89), 549-566. <https://doi.org/10.24201/es.2012v30n89.152>
- Gil, M. (2013). La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 0–0.
- Gil, M., y Contreras, L. E. (2019). Impacto de las Transferencias Monetarias Condicionadas en la profesión académica en México: Distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e01.2443>
- Gil, M., y Contreras, L. E. (2019). Impacto de las Transferencias Monetarias Condicionadas en la profesión académica en México: Distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e01.2443>
- Gill, R. (2016). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. *Feministische Studien*, 34(1), 3.
- Global Education Monitoring Report. (2020). *Gender report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education* (First ed). Unesco, GEMT.

- Guil Bozal, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25–39. <https://doi.org/10.5209/INFE.53964>
- Hays, S. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad* (1a ed). Paidós.
- Heras, L. G. (2005). La política de Educación Superior en México: Los programas de estímulos a profesores e investigadores. *Educere*, 9(29), 207–215.
- Herrera, C. (2021). *Mujer que sabe soldar: Transformaciones subjetivas en mujeres trabajadoras con ocupaciones feminizadas y masculinizadas en Ciudad de México* (Primera edición). El Colegio de México.
- Ibarra, E. (2003). RESEÑA de “Academic Capitalism” de Sheila Slaughter y Larry Leslie. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059–1067.
- Ibarra, E. (1999). Evaluación, productividad y conocimiento: Barreras institucionales al desarrollo académico. *Sociológica*, 14(41), 41–59.
- Ibarra, E. (2002). La “nueva universidad” en México: Transformaciones recientes y perspectivas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(14), 5.
- Ibarra, E. I. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24, 1059–1067. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- Jiménez, Y. (2007). *Impacto de la reestructuración neoliberal de la educación superior en el trabajo académico: El caso de México*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://www.aacademica.org/yuri.jimenez.najera/2>
- Kuri, R. G. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: La profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001107>

- Maldonado-Maldonado, A. (2014). *Peripheral knowledge-driven economies. What does academic capitalism have to say?* (pp. 187–207).
- Martínez, M. Á., Merma, G., y Ávalos, M. A. (2018). La brecha de género en la academia universitaria: Inequidad de oportunidades de participación, capacitación y promoción. *Momento - Diálogos em Educação*, 27(3), Article 3. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8318>
- McNay, L. (2000). *Gender and agency: Reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Polity Press ; Blackwell Publishers.
- McRobbie, A. (2007a). 1. Postfeminism and Popular Culture: Bridget Jones and the New Gender Regime. En *1. Postfeminism and Popular Culture: Bridget Jones and the New Gender Regime* (pp. 27–39). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822390411-003>
- McRobbie, A. (2007b). TOP GIRLS? Young women and the post-feminist sexual contract1. *Cultural Studies*, 21(4–5), 718–737. <https://doi.org/10.1080/09502380701279044>
- Montes, I. C., y Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 26(1), 62.
- Peñaloza García, N., y Carrillo Pacheco, M. A. (2023). Condiciones, motivaciones y estrategias en el trabajo de los académicos SNI de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Sociología del Trabajo*, 102, 65–79.
- Sanhueza Díaz, L., Fernández Darraz, C., y Montero Vargas, L. (2020). Segregación de género: Narrativas de mujeres desde la academia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 55, Article 55. <https://journals.openedition.org/polis/18837>

- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos* (1a. ed.). Universidad Nacional de Quilmes: Prometeo 3010.
- Serret, E. (2002). *Identidad femenina y proyecto ético* (1. ed). PUEG Programa Univ. de Estudios de Género.
- Serret, E. (2004). Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades. En M. García Gossio (Ed.), *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: Nombrar lo innombrable*. (pp. 43–70). Porrúa.
- Serret, E. (2006). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Serret, E. (2008). Identidades de género y división de espacios sociales en la modernidad. En Á. Sermeño y E. Serret, *Tensiones políticas de la modernidad. Retos y perspectivas de la democracia contemporánea* (pp. 91–120). Porrúa-UAM Azcapotzalco.
- Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *GenEros*, 2(9), 71–98.
- Sierra, R., Rodríguez, G., y Rodríguez Ortiz, G. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. UDUAL. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/33>
- Sigahi, T. F. A. C., Saltorato, P., Sigahi, T. F. A. C., y Saltorato, P. (2020). Capitalismo académico en los intersticios de la universidad pública brasileña. *Estudios sociológicos*, 38(113), 449–495. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n113.1758>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (s,f). *Educación Superior* [Dataset]. https://siteal.iiiep.unesco.org/eje/educacion_superior

- Sisto, V. (2005). "Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad". En P. Amadeo (Ed.), *Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 523–574). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyche (Santiago)*, 21(2), 35–46.
- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university* (Paperbacks ed). Johns Hopkins University Press.
- Smith, D. (1987). *The Everyday World As Problematic: A Feminist Sociology*. UPNE.
- Tomás-Folch, M., y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253–275.
- UNESCO. (2021a). *Women in higher education: Has the female advantage put an end to gender inequalities?* UNESCO, IESALC.
- UNESCO (2021b). *UNESCO science report: The race against time for smarter development*.
<https://www.unesco.org/reports/science/2021/en>
- UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>

UNESCO. (2023). *Tertiary education, academic staff*. UNESCO Institute for Statistics.

<https://genderdata.worldbank.org/indicators/se-ter-tchr-fe-zs/?groups=region&view=trend>

Van de Bunt-Kokhuis, S. (1996). *Academic pilgrims: Determinants of international faculty mobility*. Tilburg University Press.

Villarreal, B. (2000). Factores asociados a la evolución de las académicas mexicanas: una perspectiva de género. *Denarius*, 02, 9-29.

Walker, V. S. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis educativa*, 25(3), 85–102. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250306>

Zabludovsky, G. (1997). Subjetividad y sociología. *El Ágora*, 2, 3-28.

Anexos

- **Guion de entrevista**

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre		Edad	
Hijxs		Pareja	
Nivel SNI		Disciplina	
		Años de trayectoria	
Fecha entrevista		Código	
Pseudónimo			

PREGUNTAS ORIENTADORAS

I. Trayectorias formativas y laborales

- Me puedes contar sobre lo que haces actualmente aquí en [universidad o centro de investigación], cuáles son tus funciones y actividades.
- ¿Cómo ha sido tu formación? ¿Qué niveles has cursado?
- ¿Cómo fue que tomaste la decisión de estudiar la licenciatura en [física, sociología o la que haya sido]? ¿Cómo fue la experiencia de formarte en esta disciplina?
- ¿Cuándo decidiste cursar un posgrado? ¿Cuáles fueron tus motivaciones para hacerlo? ¿Cómo fueron tus experiencias durante los posgrados?
- ¿Cuándo empezaste a relacionarte laboralmente con la academia?

II. Condiciones para el desarrollo de la carrera

- ¿Cómo fue el comienzo de tu carrera académica? ¿Cuándo decidiste ingresar al SNII? ¿Qué motivaciones tuviste para hacerlo?

- ¿Cuáles han sido para ti los requisitos de la carrera más complejos? ¿Cuáles han sido los menos complejos?
- ¿Cómo es tu disciplina en relación a esos requisitos? ¿Tiene algo particular comparada con otras, por ejemplo [ciencias sociales o ciencias exactas, según el caso]?

III. Percepciones sobre ser mujeres en la academia

- ¿Crees que hay diferencias entre los hombres y las mujeres para el ingreso y la permanencia en la carrera académica? ¿Cuáles?
- ¿Qué implicaciones ha tenido para ti el desarrollo de la carrera académica con respecto a otros “ámbitos” de tu vida?
- ¿Cómo es un día de trabajo promedio para ti? ¿Cómo es un día sin trabajo?
- Para ti, ¿qué es ser académica? ¿Qué diferencias consideras que existen con respecto a otros trabajos?