

Sara G. Martínez Covarrubias

Mujeres y universidad

Vidas académicas



UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mujeres y universidad

Vidas académicas

UNIVERSIDAD DE COLIMA

MC Miguel Ángel Aguayo López, Rector • **Dr. Ramón Arturo Cedillo Nakay**, Secretario General • **Lic. Víctor Santacruz Bañuelos**, Coordinador General de Extensión Universitaria • **Licda. Gloria Guillermina Araiza Torres**, Directora General de Publicaciones.

Mujeres y universidad

Vidas académicas

SARA G. MARTÍNEZ COVARRUBIAS



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© 2006, **Universidad de Colima**
Avenida Universidad 333
Colima, Col., 28040 México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (013) 31 61081 y 31 61000, ext. 35004
Correo: publicac@uclm.mx
<http://www.uclm.mx>

ISBN: 970-692-218-0

A J. Eduwiges, mi padre

A Enrique y Samuel Adolfo

*Dedico este libro a las niñas y a las jóvenes
que deben seguir avanzando cada vez más,
recubiertas del poder de ser, pensar y decir
que da la educación.*

Índice

Presentación.....	9
Introducción.....	11
1. De la universidad sin mujeres a la recuperación de la historia.....	11
2. Problemática de las mujeres en la universidad.....	13
3. La voz de las mujeres en la universidad.....	23
4. Académicas-madres.....	27
PRIMERA PARTE	
Situación de las mujeres en la academia.	
Hacia la comprensión de experiencias de vida.....	35
Introducción.....	37
Capítulo 1	
Lupita, profesora.....	45
Introducción.....	47
1. Vida privada familiar.....	51
2. La formación académica.....	63
3. Inicio de la vida profesional como académica.....	71
4. Relaciones.....	84
5. La práctica docente.....	98
Capítulo 2	
Laura, investigadora.....	139
Introducción.....	141
1. Vida privada familiar.....	147
2. Formación académica y primera experiencia laboral.....	160
3. Primeros tiempos de vida profesional como académica.....	180
4. Evolución de la situación: de investigadora a directora.....	184
5. Relaciones.....	192
6. Los últimos años de la actividad en investigación.....	203

SEGUNDA PARTE

La complejidad de la vida profesional, en evidencia a través de los conflictos.....	235
Introducción.....	237

Capítulo 3

Conflictos en la integración de la identidad: ser mujer o profesional.....	243
1. La formación como mujer.....	248
2. La formación como profesional.....	257
3. La inseguridad y la culpa.....	263
4. La capacidad siempre a prueba.....	266

Capítulo 4

Conflictos en la vida profesional de las académicas.....	269
1. La universidad como institución patriarcal.....	271
2. El ejercicio profesional en la universidad desde una perspectiva femenina.....	312
3. La gestión.....	342

Capítulo 5

Conflictos entre la vida profesional y la vida privada-familiar.....	355
1. Los hijos y su cuidado como responsabilidad materna.....	359
2. El trabajo doméstico.....	365
3. El tiempo de las mujeres académicas: para otros / para ellas.....	368
4. El estrés.....	372

Capítulo 6

Reflexiones finales.....	379
1. Acerca de vidas profesionales femeninas en la universidad.....	382
2. De la experiencia anterior a las expectativas de cambio.....	407

Referencias bibliográficas.....	411
--	------------

Presentación

Conocer es de alguna manera apropiarse de algo, sitiarlo, cristalizarlo en una función, un sentido, un modo. Fugaz ilusión de poder y de control. Tranquilizador. No todo nos excede. El ser humano recorre, mira, compara, percibe, ama, comprende, no comprende, incorpora, rechaza, aprende, aprehende, al mismo tiempo va descubriéndose a sí mismo, a su corazón, a su mente, a sus instintos. Aprende cosas de afuera y cosas de adentro. Tensión y equilibrio. A veces lo de afuera concuerda con lo de adentro. Muchas veces no.

(P. Pérez A., 1995. *No sé si casarme o comprarme un perro*, p. 78)

La materia de este libro es la vida de dos mujeres únicas, especiales... y sin embargo, comunes, tanto, que muchas otras podrán sentirse identificadas con ellas: se trata de mujeres académicas que desempeñan su quehacer en el aula, el laboratorio, el trabajo de campo, reuniones docentes, asesoría, etc., pero también en el hogar, procurando cuidados a hijos e hijas, esposos, madres y padres, atendiendo, además, aspectos domésticos.

Aunque el material presentado se centra en las vidas profesionales, incluye el origen y devenir de esas vidas y sus nexos con múltiples elementos contextuales. De esta manera, se analizan las etapas previas de la vida, hurgando en los recuerdos y las interpretaciones que de ellos formulan estas mujeres, para conocer su proceso de “volverse” académicas. Después se revisa cómo viven en el momento del estudio sus vidas profesionales, sus logros, los descabros, los obstáculos y éxitos. Y, finalmente, como este desarrollo profesional no se da aislado de las otras esferas de la vida, se incorpora la “vida privada”. Tanto los antecedentes como la vida actual, pública y privada, se analizan tomando en cuenta la condición genérica.

“Mujeres académicas y vida profesional. Dos estudios de caso”, es el trabajo del que se desprende directamente el material incluido aquí y forma parte de una investigación etnográfica realizada en 1995-1996, misma que se dividió en dos partes; la primera fue publicada con anterioridad y recuperó los aspectos metodológicos del proyecto en forma de crónica del proceso de investigación. La parte que ahora se incluye es, básicamente, la que da respuesta a la pregunta que orientó la investigación:

¿Cuál es el proceso de formación profesional y desarrollo de la vida académica en la universidad en mujeres que incursionan en ámbitos habitualmente masculinos y, a la vez, asumen roles tradicionales femeninos como el de esposa, ama de casa y madre de familia?

Se introduce al tema con una breve caracterización de los estudios que han analizado a las mujeres como académicas, considerando la evolución de las cuestiones abordadas y las propuestas metodológicas más destacadas.

El producto del trabajo de investigación se presenta en dos secciones. La primera comienza por una descripción del contexto universitario como ámbito laboral de las mujeres. A continuación, se da paso a los informes de los estudios de caso específicos, presentados en dos capítulos que constituyen descripciones-narraciones de las vidas profesionales de Lupita, una profesora del área médica y de Laura, una investigadora del ámbito agropecuario.

La segunda sección del libro tiene como eje articulador la idea del conflicto, que permite analizar las formas de interacción entre la identidad personal de las mujeres cuyas vidas estudié y su identidad como profesionales, para lo cual se dedica el capítulo tercero. El cuarto busca entender y explicar el conflicto en las vidas profesionales de mujeres insertas en un contexto universitario que, como todas las instituciones actuales, es patriarcal y en el que, además, se demanda la realización de diferentes funciones, todas ellas con múltiples exigencias: docencia, investigación y gestión. El quinto capítulo está dedicado al análisis del conflicto que surge al tratar de integrar dos ámbitos altamente demandantes: el público (profesional) y el privado (familiar).

El libro termina con una serie de reflexiones asociadas por un lado a la comprensión lograda a partir de la implicación de las vidas profesionales y personales de las protagonistas de los casos, pero también al análisis de la experiencia particular vivida en el proceso de investigación etnográfico, que representa una oportunidad para acercarse a la complejidad de la vida humana.

El mundo es un misterio. Esto, lo que estás mirando, no es todo lo que hay. El mundo tiene muchas más cosas, tantas que es inacabable. Cuando estás buscando la respuesta, lo único que haces en realidad es tratar de volver familiar el mundo.

(Carlos Castaneda, 1972. *Viaje a Ixtlán*, p. 95, 192)

Introducción

En las últimas décadas han surgido estudios que tratan el tema de la participación de las mujeres en la universidad. Es amplia la variedad de ellos y es posible destacar los que se refieren, principalmente, a la presencia y participación de la mujer en investigación, docencia y gestión en la universidad, por un lado; y por otro, los que tratan el tema de la compatibilización entre vida profesional y privada-familiar en todos los ámbitos pero de manera particular, en el de la vida académica.

1. De la universidad sin mujeres a la recuperación de la historia

En general, la presencia de mujeres en la universidad se ha incrementado en las últimas décadas y con muchas de ellas, las perspectivas feministas han ido surgiendo y fortaleciéndose en este medio. Sin embargo, no en todas las áreas y carreras la incorporación de la mujer y de perspectivas femeninas se han concretado ni de la misma manera ni en igual proporción, encontrándose, por ejemplo, en una misma universidad, grupos de personas más sensibilizadas a las perspectivas de género y otros que, simplemente, no las reconocen como válidas.

Cada vez es menos sostenible, en la actualidad, la negación de los elementos valorativos en la ciencia, la fe en su neutralidad y objetividad. También se observa, cada vez en menor medida, la preferencia de la participación masculina sobre la femenina en la educación superior.

Hablar de una universidad sin mujeres es notar la ausencia de trabajos que rescaten la actividad y valores de las féminas, su problemática con-

creta. Simplemente no se echan de menos ni se distinguen en el colectivo. Se habla de “los estudiantes” y “los profesores” sin diferenciar ni de palabra ni de obra a hombres de mujeres. Ejemplo de esta falta de presencia puede verse en el caso de nuestro país (México), por el hecho de que en las estadísticas acerca del profesorado universitario no se ha realizado, hasta ahora, una distinción entre hombres y mujeres (Martínez, 1995). Sandra Acker (1995, 48-50) analiza el ámbito de la sociología de la educación en Inglaterra en las últimas décadas y señala que, en los años 60, las mujeres eran invisibles en muchos de los temas, ya que las muestras de numerosos estudios tenían como base a los varones, o se centraban en ámbitos donde la representación femenina era muy reducida. También ocurría un ocultamiento en el lenguaje, pues se consideraba que el masculino abarcaba al femenino, lo que, por otra parte, es una práctica generalizada.

De esta invisibilidad, se pasa a la fase de recuperación de la historia. En este período hay numerosos estudios, muchos de ellos históricos, que tratan de rescatar de la oscuridad a las mujeres que han participado en la generación y transmisión del conocimiento en la universidad. En muchos casos se trata de mujeres excepcionales. Se recupera, pues, al sexo femenino como grupo que por tradición era olvidado o que, simplemente, no se veía.

Igualmente, el acceso de la mujer a la universidad, tanto en su calidad de estudiante como de profesora se empieza a estudiar como un fenómeno propio de la última parte del siglo XX, pues aunque existieron casos en el XIX y, excepcionalmente, en los precedentes (Rubio, 1991; Roig, 1981; *History of Education Society*, 1987; Bloom, 1992), quedaron ocultos bajo el velo del tiempo y una perspectiva del conocimiento que negaba o soslayaba sus logros (Schiebinger, 1987, 307).

La participación de las mujeres en la ciencia tampoco es un fenómeno reciente, pero en épocas anteriores fue más bien raro y ha dependido de la mayor o menor apertura de las sociedades en que a estas mujeres les ha tocado vivir. Los estudios acerca de científicas y pensadoras famosas se remontan a casos de la antigüedad, como el de la filósofa y matemática Hipatia de Alejandría (s. IV-V d. C.). También en la Edad media hubo casos de autoras de ciencia y teología cuyas aportaciones se van conociendo ahora (Aldrich, 1978; Davis, 1974; Siegel y Finley, 1985; Rivera Garretas, 1994; etc.). Con relación a épocas más recientes, algunos trabajos documentan los trucos que ellas tuvieron que utilizar muchas veces para no ser excluidas de los lugares donde circulaba

el conocimiento: la matemática Sophie Gerain (1776-1831) usó un seudónimo masculino para firmar sus escritos; Sonya Kovalevskaja (1850-1891) contrajo un matrimonio nominal con un amigo para tener acceso a la universidad; Emmy Noether (1882-1935) trabajó durante años en la universidad sin cobrar, etc. (Capi Corrales, 1995; Castello, 1996; Perdomo, 1996).

Lo cierto es que “el destino” de la mujer, aún en la primera mitad del siglo XX, pocas veces pasaba por la universidad. No obstante, esta situación se ha modificado radicalmente en las últimas décadas. Acerca de esta cuestión hay una gran cantidad de trabajos; muchos de ellos se enfocan al análisis de los incrementos en las matrículas globales y desglosan los datos por áreas de formación o conocimiento (Instituto de la Mujer, 1988 y 1991; Muñoz Repiso, 1994; María de Borja, 1981; María de Borja *et al.*, 1991; Amparo Ten Ricart, 1990; Julio Carabaña, 1984; C. Arenas, 1993; A. Campuzano, 1990; etc.). Generalmente se concluye afirmando que aun cuando las mujeres tienen ahora muchas más posibilidades de acceder a los estudios superiores, y, en los últimos años, en muchos países, casi se igualan las oportunidades, continúan ubicándose de manera preferencial en las mismas áreas consideradas por costumbre como femeninas: humanidades y educación, ciencias sociales y de la salud, con especial énfasis en enfermería, entre otras. Todo ello está asociado con las preferencias vocacionales de las jovencitas, a las que, a través de múltiples vías —familiares, escolares, de relaciones sociales— se les ha inducido a elegir precisamente las profesiones asociadas con los roles típicos del cuidado de los demás y la conservación de la familia.

2. Problemática de las mujeres en la universidad

Situación laboral

Hablar ya de problemática es percibir desigualdades y formas en que la mujer en la universidad es discriminada. Por el volumen de estudios de este tipo, puede decirse que es una fase actualmente en auge; sin embargo, destacan los trabajos producidos en el mundo anglosajón: Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, principalmente.

En Estados Unidos, a principios de los años 70, se desarrolló una especie de estrategia general de acción para mejorar la condición de la mujer en la universidad, conocida como *affirmative action*. A partir de este planteo, se

generaron muchos escritos, bien sea para dar a conocer cómo las instituciones, en concreto, tomaron medidas para eliminar la discriminación, o para dar cuenta de los logros que se iban obteniendo, para criticar las acciones ineficaces o para ratificar lo adecuado de otras.

Entre los temas que parecen surgir a fines de los años 70, y que ha ido cobrando auge —al menos en cuanto al número de artículos y comunicaciones en que se aborda como cuestión central—, están los salarios o ingresos de las trabajadoras, en comparación con los de los varones.¹

Otra de las preocupaciones que se ha visto manifestada en la literatura estadounidense es la discriminación de las mujeres y los grupos étnicos minoritarios para acceder a los puestos docentes y directivos (L. Comasdiaz y B. Greene, 1994; M.C. Phillip, 1993; J. Flores, 1988; etc.).² El prototipo de profesor universitario era ¿y todavía es? el hombre blanco. Existen curiosas clasificaciones del rango que el resto de los colectivos ocupan: mujeres blancas, hombres negros, mujeres negras, latinos y latinas, asiáticos y asiáticas, etc. Hay varios estudios que se han enfocado en destacar las diversas maneras en que, encubiertamente, los grupos minoritarios se ven excluidos de la academia; es así como, en el caso de las mujeres, padecen la doble discriminación en razón de la etnia y del sexo.

Las preocupaciones de los estudiosos y estudiosas van más allá de la denuncia de los bajos índices de contratación, se enfocan a describir y analizar cuáles son los puestos que las mujeres logran obtener. De esa manera, se ponen de manifiesto diversas formas de desigualdad: los contratos temporales, de tiempo parcial, los requisitos de acceso al empleo, la existencia de criterios de contratación diferenciados según el sexo del aspirante al puesto, entre otros (Emily Toth, 1988; Montserrat Rovira, 1993; B. Bagilhole, 1993).

Aun en instituciones con matrícula en donde el sexo femenino es mayoría, la proporción de profesoras es inferior a la de profesores (Joan Cann y otros, 1991; Kathryn M. Moore, 1987). Hay que aclarar también que la presencia de

1. El primer estudio que localicé con este tema data de 1979 (Ruth Ekstrom), y en los años siguientes han ido en aumento. En una revisión del *Current Contents* de 1994 encontré 8 documentos con esta cuestión, donde el salario se asociaba a variables como el nacimiento de los hijos, los niveles de depresión, el cuidado infantil, los estereotipos femeninos, niveles de bienestar y el trabajo docente. Ransom y Megdal (1993), en un análisis a partir de datos nacionales de EU, concluyeron que a pesar de las mejoras en el periodo 1965-1985, las diferencias salariales entre hombres y mujeres, en la universidad, continuaban. Un análisis centrado en el estado de Pensilvania, comparaba el periodo 1971-1989, en el cual se encontró que las mujeres ganaban el 90% del salario de los varones (Singh y Weidman, 1992).

2. En 1989 se realizó una huelga nacional en las facultades de Derecho de los EU para protestar por la falta de diversidad étnica y participación femenina en dichas instituciones (C. Leatherman, 1989).

mujeres en la docencia universitaria se concentra en puestos de menor jerarquía (Glen y Sherman, 1983; Sutherland, 1991) y en áreas típicamente femeninas.³

Hay quienes afirman que esto cambiará como resultado de los grandes índices de matrícula de mujeres, al menos en algunas carreras,⁴ aunque otros señalan que la situación actual habrá de mantenerse porque aun cuando las mujeres tienen acceso a la educación universitaria, es un mercado laboral casi cerrado (en Europa, Australia, EU y Japón), en donde los puestos de trabajo no se están incrementando (Over y McKenzie, 1985; Sutherland, 1988).

Autores y autoras denuncian prácticas de contratación discriminatoria de muchas universidades y que afectan a una mayoría de mujeres, quienes, literalmente, se someten a formas de explotación en la docencia: salarios bajos, pocos beneficios, menor reconocimiento, falta de seguridad laboral (Cadet, 1989; Schuller, 1990; Burns, 1992).

Las acciones que se han desarrollado para atenuar las desigualdades y mejorar las posibilidades femeninas van desde la publicación de manuales de acción en el aula (Instituto de la Mujer, 1986; Bernice R. Sandler, 1993; etc.), ejercicios para sensibilizar a los compañeros de trabajo,⁵ terapias de apoyo para disminuir el estrés, etc. hasta programas de aliento para las publicaciones, desarrollo de talleres y seminarios, etc.⁶

Docencia e Investigación

En los países donde más investigación de la problemática de la mujer en la universidad (desigualdad) se realiza, las funciones de docencia e investigación suelen presentarse de manera asociada.

Por lo que se refiere a los estudios sobre la enseñanza como profesión de mujeres, desde un punto de vista sociológico, se han centrado en los

3. Un estudio realizado en EU en el que se analizaron las áreas de acceso de las mujeres a la universidad, desde los años 70, concluyó que la presencia femenina se incrementó en las profesiones que han sido en forma tradicional abandonadas por los hombres y en posiciones históricamente evitadas por ellos (Ana María Turner Lomperis, 1990).

4. Janet P. Engle (1990), lo afirma para el caso de Farmacia en el contexto estadounidense y, datos de la misma época, en el caso de la Universidad de Barcelona, coinciden con esta apreciación, ya que el 54.67% del profesorado en la Facultad de Farmacia son mujeres. Solamente en Enfermería y en las escuelas de formación del profesorado hay más profesoras (M. Rovira, 1993).

5. Sue V. Rosser (1989), presenta cinco ejercicios para incrementar la sensibilidad de los compañeros y jefes ante la importancia de proveer un clima ambiental propicio para el aprendizaje femenino.

6. En 1993 se lanzó en EU un programa piloto para el desarrollo de las carreras femeninas. Dicho programa enfatiza el logro individual y actúa sobre los factores institucionales que influyen en el avance de las mujeres. Sus actividades incluyen reuniones con colegas, acuerdos para lograr tutorías de académicos reconocidos y desarrollo de talleres y seminarios con el mismo fin (Marie A. Wunsch).

niveles básicos de la escolaridad,⁷ en parte, tal vez porque es en estos niveles donde su presencia ha sido cada vez mayor, desde que, como lo apunta también Kate Millet (1975,100), empezaron a sustituir a los varones en el siglo XIX, al resultar su contratación más barata.

El de Sandra Acker (1995), es un trabajo que puede considerarse de análisis de la situación específica de las profesoras universitarias, en relación con el caso británico y en él distingue las aportaciones que para su estudio ofrece el feminismo en sus vertientes liberal, socialista y radical. Esta autora aborda tanto los aspectos relativos a la vida profesional en la universidad como sus nexos con la vida privada familiar.

Con relación a la participación femenina en la investigación, actividad fuertemente asociada a la docencia, se cuenta ya con diversos estudios de la situación de las mujeres.

Susan K. Kovar (1985), estudió las circunstancias diferenciales en las que se realiza este tipo de tareas y encontró, entre otras cosas, que los hombres publican, significativamente, más artículos, reciben más reducciones en sus cargas docentes para hacer investigación y logran mayores financiamientos; mientras sus colegas femeninas atienden, en forma bastante notoria, más seminarios en los que han de hacer uso de múltiples habilidades comunicativas, y, aunque están también motivadas para realizar investigación, sus contrataciones son de menor rango que las de los hombres.

Hay varios estudios específicos referidos al tema de las publicaciones⁸ que, hoy por hoy, se han convertido en indicador de calidad en la investigación. Los resultados apuntan en su mayoría a una situación desventajosa para

7. Destacan los referentes a la desprofesionalización, proletarización del trabajo y aumento de exigencias a la enseñanza; se atribuye esta situación, en parte, a la mayoritaria presencia de mujeres y las implicaciones sociales, políticas y de poder que esto conlleva por la dominación que ejerce la sociedad androcéntrica sobre el sexo femenino. Trabajos de Michael Apple y colaboradoras son ilustrativos, al continuar el enfoque de la sociología crítica y en los que el fenómeno se analiza como un proceso multideterminado (Michael W. Apple, 1987; K. Casey y M. Apple 1992; Apple y Jungck, 1989).

Hay trabajos que analizan la concentración de las mujeres en los niveles de escolaridad más bajos, de tal suerte que, en la educación inicial prácticamente no hay varones, al ser la mayoría en la enseñanza primaria; en la educación media, el predominio continúa descendiendo y en la superior, baja en forma notable la participación, lo que coincide con el incremento del reconocimiento social y los ingresos. Los empleos que tienen mayor prestigio, status y retribución, aun en los campos considerados como femeninos, son desempeñados —de manera predominante— por hombres (M. Rovira, 1993).

8. Así, en el área de educación, Clare Beghtol (1986), encontró, al revisar los números aparecidos a lo largo de 15 años, en cuatro publicaciones especializadas, que los índices de autoría femenina son equivalentes a los de la presencia de mujeres en el campo, lo cual implicaría que mujeres y varones publican en igual proporción. Es importante tener en cuenta que el estudio se hizo con relación a un área típicamente femenina, como son las ciencias de la educación.

las mujeres, aun cuando en los últimos años sus índices de participación se hayan incrementado como resultado de su mayor presencia universitaria y la obtención de doctorados (Walters *et al.*, 1990). Además, las mujeres se sienten más presionadas y tienen menos confianza en su producción que los varones (R. Boice y K. Kelly, 1986).

En lo relativo a la participación femenil en las áreas consideradas como propias del género masculino, hay estudios de su presencia y los problemas que enfrentan en ciencias naturales y matemáticas (por ejemplo: E. Rubio, 1991; L. Grinstein y P. Campbell, 1987). También se ha estudiado la situación de quienes hacen ciencia en disciplinas sociales. En esta área, cito el estudio de Lorraine Garkovich (1990), acerca de los factores que obstaculizan la participación de mujeres en sociología rural. Ella encontró que la falta de apoyo de figuras académicas protectoras (*mentors*), los roles y estereotipos, las responsabilidades familiares, las formas de contratación, promoción, los temas de investigación, el que la pareja tenga también intereses y responsabilidades de la academia, son barreras que, de hecho, dificultan la igualdad de oportunidades a las mujeres científicas.

Por lo que respecta a la participación de la mujer al asumir una perspectiva feminista en la universidad, en la actualidad hay una corriente de pensamiento que pugna por el desarrollo de una perspectiva científica no androcéntrica. Un texto muy conocido al respecto es el de Evelyn Fox Keller (1991), donde la autora analiza la estructura de la ideología científica que ha determinado la orientación de la ciencia: qué fenómenos vale la pena estudiar, qué tipo de datos son significativos, qué teorías y explicaciones son más adecuadas, etc. En un análisis histórico de la cuestión, aborda también el tema desde la perspectiva psicoanalítica, científica y filosófica. A la fecha, muchos trabajos se han abocado a estudiar el androcentrismo en la ciencia, tanto en

Los resultados de un estudio en el área de trabajo social —también considerada típicamente femenina— son contrarios a los anteriores. En 1984, Kirk y Rosenblatt revisaron 16 publicaciones del área, aparecidas entre 1977 y 1979, y encontraron diferencias en favor de los varones.

En un estudio más reciente, L. Billard (1993), llegó a la conclusión de que las académicas publican mucho menos que sus colegas varones y que su trabajo es considerado de menor calidad que el de ellos; sus contribuciones son citadas con poca frecuencia y continúan enfrentando otras desventajas en sus carreras.

Muy importante resulta el trabajo realizado, en este aspecto, por Barbara Townsend (1991), que revisó 509 artículos aparecidos en el *Journal of Higher Education* y en *The Review of Higher Education* a lo largo de 20 años. Llegó a la conclusión de que las mujeres, como tema de investigación, investigadoras o simplemente profesoras, estudiantes o administradoras no aparecían en las publicaciones de fines de los años 60; a fines de los 70, la presencia femenina —en ambas publicaciones— empieza a notarse; sin embargo, es a fines de la década siguiente cuando se aprecia un significativo incremento de artículos protagonizados por mujeres, sea como tema o como autoras.

general como en relación con disciplinas concretas (Schiebigner, 1987; Bleier, 1986; Fee, 1986; Rosser, 1986; Harding, 1991; Sánchez, 1989, 1991).

En el caso español, ya el tema era objeto de atención desde comienzos de los años 80 (Grupo de Estudios de la Mujer de la UAB., 1982). En 1987 se realizó, en Valencia, un encuentro sobre "Mujer y discurso científico" (Castaño, 1992, 7). Más recientemente se han realizado eventos donde se ha discutido esta temática: Las Jornadas de Debate "El paper de la dona a la ciència" (1995), en Barcelona, y el I Congreso Multidisciplinar "Ciencia y Género" (1996), en Madrid.

Por lo que hace a la situación específica de las mujeres como profesoras universitarias, la realización, en Madrid, del Seminario Internacional "Género y trayectoria profesional del profesorado universitario" (1993), da cuenta del interés en el tema. En dicho evento se presentaron trabajos que analizaban la situación de las mujeres en las universidades españolas y de otros países; entre ellos se encontraron: textos de epistemología feminista; los procesos de acceso a la universidad como espacio laboral en el caso de las mujeres; y, finalmente, estudios sobre trayectorias profesionales y biografía. De estos últimos, cabe mencionar que los relativos a biografía fueron una propuesta metodológica para la construcción de autobiografías (Del Valle, 1995), y un análisis desde los planos psicoanalítico, sociológico y antropológico-filosófico de las formas en que se han construido las autobiografías femeninas (Solvedilla, 1995). Los trabajos de trayectorias profesionales fueron de dos tipos: unos eran reflexiones acerca de la problemática que enfrentan las mujeres en la academia a partir de datos cuantitativos y experiencias diversas en Francia (Langevin, 1995), Turquía (Acar, 1995), España (Kaufmann y Baranosky, 1995) y México (Grediaga, 1995). Sobre este último caso volveré más adelante. De otro tipo fue un estudio que reportó resultados de una investigación cualitativa en torno a las trayectorias profesionales de mujeres docentes a partir de sus discursos, y lo comentaré también con posterioridad (Sanz y Fernández, 1995).

Por lo que se refiere a la participación de las mujeres en ciencia, la prestigiada revista *Science* ha publicado, incluso, números monográficos del tema (1992, 1993, 1994), donde se habla no sólo de obstáculos, sino —en buena medida— de logros, al destacar lo que hoy en día hacen las mujeres en las ciencias, sobre todo en las experimentales y exactas.

Gestión

Por lo que hace a la participación femenina en las tareas de gestión, los trabajos se han centrado más bien en el liderazgo y aptitudes para el gobierno y administración de las instituciones.

También en esta área hay estudios relativos a la presencia femenina en las escuelas y centros de niveles elementales y medios de la escolaridad (Lindeboom y Plate, 1982; Lindeboom, 1985), donde, al igual que en el superior, las mujeres continúan infra-representadas.

Podemos remitirnos a un estudio estadounidense de fines de los años 70, que trató el tema del talento para el liderazgo en educación, las posiciones de liderazgo y los puestos en trabajos de base en las mujeres. Partiendo de la igualdad sexual, al menos una de cada dos o tres de los más altos lugares en investigación y administración educativa deberían ser ocupadas por mujeres. De hecho, los datos revelaron que la relación mujeres-hombres era de 1 a 50 en las colocaciones de superintendencia, de 1 a 6 ó 7 en las posiciones altas de administración e investigación y de 1 a 6 en desarrollo organizacional (J. Gall, 1981).

En un marco más cercano, se pueden revisar los datos de Cataluña, al comprobar la poca presencia de las mujeres en los puestos de mando en todos los niveles del sistema educativo, donde está siempre por debajo del índice de su participación como docente (M. Rovira, 1993).

Las explicaciones a este fenómeno son variadas: una es que el modelo de mando masculino es tecnicista y enfatiza valores del estereotipo de hombre: capacidad de análisis, dureza, e incluso, la fuerza física como un indicativo de la capacidad de controlar. Otra razón puede ser que se percibe a la dirección como un lugar de control, como el "jefe de personal" del centro. Si el cargo directivo asume esta característica, las mujeres pueden sentirse aisladas y desear abandonarlo o, simplemente, no buscar el acceso, ya que este esquema no es compatible con la forma de relación en que las mujeres hemos sido socializadas.

Por su parte, Joan Fobbs (1988), estudió las barreras que enfrentan las mujeres para ocupar puestos de liderazgo en instituciones educativas estadounidenses y encontró que la imagen que se tiene del líder es uno de los mayores problemas, puesto que quienes determinan los ascensos tienen pocos modelos de ese rol desempeñados por mujeres, ya que ellas hacen trabajo

administrativo “de mujeres” y rara vez llegan a jefes de empresa, con lo cual surge otro problema: al ser pocas las mujeres en puestos de liderazgo, se encuentran solas, aisladas, con pocas compañeras en su misma situación y con escasos modelos a seguir.

No obstante, hay que señalar que aunque lentamente, el número de mujeres en puestos de dirección está incrementándose y, como dice Carolyn Desjardins (1989), la tendencia reciente hacia estilos de liderazgo más humanos que están emergiendo en instituciones educativas superiores puede deberse, en parte, al incremento del sexo femenino en posiciones administrativas altas.

N. Nims (1992) hizo un estudio con mujeres estudiantes de administración y encontró que tienen preferencia por el liderazgo democrático y situacional, y que, además, piensan que es difícil —en la administración— avanzar más allá de un cierto nivel. La mayoría de las encuestadas eran, asimismo, profesoras de escuela elemental con edades entre 36 y 45 años. Los resultados, en este caso, son destacables porque implicarían, por un lado, que las profesoras de escuelas básicas sí están interesadas en asumir puestos directivos, ya que ésa es una de las finalidades de los estudios de administración educativa; por otra parte, indicaría también que los estilos de liderazgo que estas mujeres prefieren son más democráticos, toman en cuenta el contexto, implican a los demás y tienden a ser participativos.

Del mismo modo, hay que reconocer que, con mucha frecuencia, las mujeres que logran acceder a los puestos directivos, en especial en el mundo empresarial, al igual que los hombres, terminan por asumir posturas de liderazgo bastante autocráticas y poco participativas, caracterizándose, además, por un individualismo y competitividad a ultranza que acaba con los intentos por establecer organizaciones más democráticas. Como ejemplo de este tipo de situaciones, podemos mencionar el estudio realizado por Luna y Cullen (1990), en el que se hizo una comparación etnográfica de 14 mujeres en posiciones ejecutivas en empresas e instituciones universitarias para conocer cómo se implicaban ellas en apoyo del desarrollo profesional y personal de otras mujeres. Quedó claro que las mujeres académicas fueron más sensibles a mejorar el desarrollo de colegas más jóvenes que las líderes de empresa. Las mujeres en el mundo empresarial se concentraban, fundamentalmente, en el desarrollo de las carreras de sus protegidos y, en menor grado, en funciones

psicosociales de orientación. Las empresarias se han vuelto más parecidas al grupo masculino dominante y han abandonado las cualidades de apoyo y cuidado, asociadas en forma habitual con lo femenino.

Con el paso del tiempo y los cambios que vienen registrándose en cuanto a la participación de las mujeres en los puestos de mayor responsabilidad —minoritariamente aún— las maneras de entender el liderazgo parecen ir sufriendo modificaciones. No podemos pensar que esto es consecuencia de aquello, pero resulta importante considerar que, aunque sea en mínima parte, la visión femenina de la dirección se está manifestando en las organizaciones y, las expectativas de lo que debe ser un líder, ya no son tan discrepantes entre hombres y mujeres, al menos en algunos ámbitos. Así lo ha podido comprobar R. Johnson (1993), quien examinó las perspectivas de hombres y mujeres acerca del liderazgo universitario para conocer si los varones se inclinaban por una fórmula más autoritaria y jerárquica y las mujeres lo hacían por un estilo más comunicativo, al atender a los estereotipos más tradicionales. Utilizó el análisis del discurso de 30 profesores y profesoras de universidades públicas de EU. Todos los participantes coincidieron en que la cualidad más importante es la *visión*. Además, tanto los varones como las mujeres, consideraron fundamental la habilidad para comunicarse e interactuar con una variedad de fundaciones y organismos públicos y privados que apoyan en el aspecto financiero a las instituciones. Otras habilidades y cualidades señaladas por el profesorado fueron la promoción de la colegialidad en las relaciones entre los docentes y el rector, así como la valoración de la experiencia y logros de los profesores noveles y la habilidad para tomar decisiones, en especial las presupuestarias. Los profesores deseaban, también, participación en el gobierno y una toma de decisiones consensuada; sobre todo, no hubo diferencias significativas entre las expectativas de hombres y mujeres ni en las interpretaciones del liderazgo rectoral.

Algunos estudios sobre académicas en México

Por lo que respecta a los estudios acerca de las mujeres académicas en México, Mercedes Carreras, en un texto publicado en 1989, hizo un análisis de los trabajos que, acerca de la mujer y la educación, se habían realizado en nuestro país hasta entonces. Es clara al señalar que, mientras en otras naciones para esas fechas, ya se daban cambios curriculares y reorganizaciones en las instituciones académicas, en México parecían irrelevantes los aspectos de género (p. 124).

En este mismo documento, Carreras menciona que se encontraba realizando un “intento de investigación en proceso que, de poder terminarse con éxito”, ofrecería elementos para mostrar los ritmos que marcan el desempeño profesional de las mujeres de acuerdo con las características de las distintas esferas de sus vidas. El estudio trataba acerca de once mujeres que trabajaban en la Universidad Nacional Autónoma de México (p. 127).⁹

Otros dos trabajos, como parte del *Estudio comparativo sobre la génesis, desarrollo y situación actual del cuerpo académico de las Instituciones de Educación Superior en México 1960-1990*, fueron presentados en Madrid en 1993. El estudio en que se basan ambas autoras comprendió a 3,762 docentes —un tercio eran mujeres— de 24 instituciones, públicas y privadas.

El primero de estos trabajos, de Lilia López Franco (1995), después de un análisis de los datos, plantea la hipótesis de que el mercado académico mexicano es “moderno”,¹⁰ en él, la estructura organizativa se ha diseñado sobre la marcha, las tradiciones para el desempeño profesional son ambiguas y confusas; de tal manera que existen, por un lado, proyectos de trabajo y, por otro, las formas verdaderas que deben sacarse a la luz (p. 257). La autora propone también la necesidad de continuar indagando al respecto, pues los resultados de la investigación indican una inesperada semejanza entre los géneros donde las diferencias entre hombres y mujeres, en el nivel de observación manejado, no parecen ser significativas. Para ello propone un estudio sociológico donde el tema sería la relación entre los cambios sociales y su impacto en las relaciones de los géneros como se observan en el contexto del mercado ocupacional académico (pp. 258-259).

El otro trabajo, de Rocío Grediaga (1995), después de comentar —a grandes rasgos— cómo ha sido la evolución del sistema educativo en México, el acelerado incremento del profesorado en la educación superior y quiénes llegan a ser profesores universitarios (procedencia socioeconómica y formación académica), aborda la cuestión de los estudios de posgrado donde las mujeres se encuentran en ligera desventaja en relación con los varones, para terminar planteando la necesidad de hacer investigaciones en detalle, para observar cómo las funciones biológicas distintas —maternidad, crianza— afec-

9. Lamentablemente, no fue posible, siquiera, saber si fue concluido el estudio.

10. Se refiere la autora a que este mercado está regulado expresamente, y los puestos son impersonales y ocupados por medio de competencia certificada, donde hay relaciones asimétricas de autoridad y asignación de funciones, por lo cual, remite al prestigio, que es variable (López Franco, 1995, 257).

tan el ritmo de desarrollo y conclusión de los estudios de posgrado. Tal parece que, en la licenciatura, a las mujeres les toma menos tiempo obtener el título, pero esto se invierte en el estudio del posgrado (p. 352).

3. La voz de las mujeres en la universidad

Muchos de los estudios enfocados a la denuncia de las desigualdades entre hombres y mujeres en la universidad, en especial los realizados en las décadas anteriores, son de carácter cuantitativo, basados, con frecuencia en encuestas nacionales, o en el análisis de indicadores sociales obtenidos de diversas fuentes (censos, informes, etc.).

En los últimos años se ha empezado a explotar la vertiente cualitativa en tratados acerca de las mujeres, ya sea en la vida laboral o con relación a sus trayectorias educacionales. Estos trabajos se acercan más a la fase de “recuperación de voz”, pues suele haber una concordancia entre el empleo de una determinada metodología y la concepción del conocimiento de quienes la utilizan. En los estudios que a continuación cito, se evidencia una preocupación por conocer las experiencias de las académicas en cuanto a mujeres, es decir, al considerar su condición genérica específica y valorar lo que tienen que decir y lo que sus experiencias aportan al conocimiento de la forma en que la universidad, como institución, impacta sus vidas y ellas, a su vez, la impactan.

Los trabajos feministas critican los esquemas, valores y formas dominantes de hacer ciencia hasta hoy, enraizados en el sistema social patriarcal (Schiebinger, 1987; Bleier, 1986; Fee, 1986; Fox Keller, 1991; Rosser, 1986; Harding, 1991; Sánchez, 1989; Haste, 1996). También en ellos suele haber indicios de hacia dónde debería apuntar la ciencia: hacia una reconceptualización que recupere la experiencia vivida por las mujeres; pero no solamente por ellas, sino por otros grupos ignorados y, hasta ahora, descalificados.

Los estudios de la mujer en la universidad, en esta fase de “recuperación de voz”, implicarían el rescate de sus saberes, conocimientos y perspectivas, al reconocer el valor que tienen para la vida humana, para un conocimiento más completo de la realidad. Aquí se ubicarían trabajos que rescatan las historias de vida, las biografías de las académicas en las que se ven las trayectorias de vida como procesos surcados por múltiples elementos y deter-

minaciones que han conducido a sus protagonistas en diferentes sentidos, en distintos momentos de sus vidas. Este tipo de estudios recupera los aspectos —hasta ahora soslayados muchas veces— por ser poco objetivos, emotivos, no tan racionales, y, en una palabra, poco “científicos” desde la perspectiva más cuantitativa.

Un excelente ejemplo es el conocido trabajo de E. Fox Keller (1984), acerca de la vida y obra de Barbara McClintock. Las reflexiones a las que conduce su autora este trabajo y la forma en que la misma McClintock desarrolló sus investigaciones, mueven a ubicar a esta científica en la disidencia del paradigma científico dominante (Fox Keller, 1991, 172). Se trata de una forma de hacer ciencia que acorta la distancia entre observador y objeto y reconoce la compleja interacción entre el organismo y el medio, que en esta estudiosa de la ciencia se manifestaba en el compromiso e identificación acerca de lo vivo en sus estudios del maíz (Rosser, 1986,14).

Es así como se va descubriendo la presencia de las mujeres, tanto en la historia (científicas, filósofas, poetas, etc.), como en la actualidad a través de su ubicación en la universidad: dónde están y qué hacen o han hecho. De este tipo de planteamientos derivan los de la fase siguiente, pues del reconocimiento de la presencia surge también el aceptar las situaciones en las que se combinan muy diversos factores al interior y exterior de las instituciones que hacen difícil la participación femenina.

Las entrevistas son, al parecer, las estrategias más populares; en ellas se basó Patricia J. Gumpert (1990) para descubrir la visión femenina respecto del conocimiento académico. En este caso, la autora realizó las entrevistas centrándose en aspectos biográficos intelectuales e historias de las carreras de 75 académicas y administradoras estadounidenses.

Un estudio más, aunque no centrado en los casos femeninos, también con base en entrevistas a profundidad es el de David Varrier (1992). Dicho autor estudió la forma en que los sistemas de contratación afectan las vidas personales y profesionales de los profesores y profesoras en junior colleges estadounidenses. Analizó a 18 profesores asistentes (varones y mujeres), que recrearon y dieron a conocer episodios de su reciente o pasada incorporación laboral. Entre los hallazgos de este trabajo se encuentra una mayor tendencia femenina a dar a conocer la influencia de las expectativas familiares en el surgimiento del interés por una carrera determinada y la valoración de su potencial; la mayoría de

los departamentos en los que el profesorado entrevistado trabajaba, se caracterizaron por una cultura competitiva y, aunque tanto hombres como mujeres se esforzaron en satisfacer las expectativas sociales, los varones alcanzaron un punto decisivo de resolución, mientras que las mujeres continuaban sintiéndose ambivalentes con respecto a la perspectiva institucional.

Deborah Hauser (1992), estudió, de forma cualitativa, los efectos que tuvo la crisis presupuestal en la educación superior en la experiencia y actividades personales de dos profesoras de tiempo parcial en la California State University. Los resultados de este trabajo revelaron que estas mujeres tienden a identificarse con otras y a unir las categorías de vida personal y profesional, así como a sentirse tensas e inseguras consigo mismas y en su trabajo. La autora concluye que una investigación puramente cuantitativa no puede descubrir, en detalle, el impacto de las reducciones presupuestarias; y, para ello se necesita recurrir a técnicas cualitativas, como la entrevista e interpretación fenomenológica.

En el contexto del estado español, es posible hacer referencia a dos estudios. El primero se hizo en la Universidad Complutense de Madrid y estuvo a cargo de Carmela Sanz y Ana Fernández (1995), quienes realizaron entrevistas a profundidad entre profesoras de diferentes categorías, disciplinas científicas y edades, así como historias de vida de catedráticas eméritas. Su intención era conocer las trayectorias profesionales y analizar la influencia del género en el desarrollo de la carrera docente. Entre los resultados obtenidos, se cuenta la unanimidad en el sentimiento de las entrevistadas de que han tenido que luchar en un mundo dominado por lo masculino —y no solamente por los hombres—, para hacerse un espacio y aprender a vivir en la estructura institucional, hipotéticamente igualitaria, en la cual han debido luchar para obtener los mismos derechos profesionales, reivindicando su condición de mujeres y madres. Se destaca también que las entrevistadas sintieron que la maternidad era un suceso castigado en el aspecto laboral, pues habían padecido exclusión como profesoras-madres al desarrollar su trayectoria académica y se les culpabilizaba no ya de ser madres, sino de ser profesoras, en tanto que lo consideraban como “profesiones” opuestas. Las autoras encontraron, igualmente, que las profesoras universitarias afirmaban trabajar más horas que sus colegas varones y que tenían el tiempo organizado en extremo. Concluyen, Sanz y Fernández, que las diferencias en el desarrollo de la identidad laboral

más importantes están, no tanto en la disciplina o en la categoría académica, sino en la vida privada, en los roles que el género exige a las académicas fuera de la universidad (1995, 333-334).

Otro estudio muy interesante acerca del tema fue realizado por profesoras universitarias participantes en el Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Barcelona (1995), basado en entrevistas a profundidad, realizadas a 22 profesoras en el ámbito catalán. La finalidad de este trabajo fue acercarse a las percepciones de las académicas acerca de la universidad en general y sus propias instituciones de trabajo, de sus tareas docentes y de investigación, de sus colegas y estudiantes, valores y normas que guían su conducta, así como los que imperan en la universidad. También indagaron en lo referente a las percepciones que de sí mismas tienen las catedráticas y de su trayectoria profesional. Un aspecto más fue el peso relativo que para ellas tiene tanto la vida privada como la profesional (p. 3).

En este mismo trabajo se distinguen diversas temáticas en las experiencias de las académicas, entre ellas: los itinerarios profesionales, los ámbitos de relaciones, los vínculos entre vida privada y laboral, las dificultades y facilidades en la carrera universitaria. El estudio finaliza con un interesante apartado de conclusiones en el cual se señala que, al parecer, la carrera universitaria no ha sido el eje principal de la realización profesional de estas mujeres, aun cuando la universidad ha ofrecido un espacio de relativa autonomía para la elaboración del proyecto personal. Las autoras se preguntan, entre otras cosas, si las diferencias percibidas por las mujeres como sexismo, en determinados ambientes universitarios, no están ocultando —en el fondo— el androcentrismo en la cultura y la universidad, al dejar ver solamente las manifestaciones evidentes y que permanezcan enmascaradas las verdaderas formas de discriminación (pp. 213-215).

Si los estudios actuales, en una línea de investigación más cualitativa, identificados con el feminismo, los he calificado como “en ciernes”, no tengo otra denominación para una siguiente fase de investigaciones que la de utopía. Una vez que se haya recobrado la riqueza de las experiencias de vida, hasta ahora soslayadas en aras de la racionalidad y objetividad extremas, se llegará a un nivel de mayor equilibrio y a un tipo de conocimiento mejor y más completo de la realidad, superando el reduccionismo, hacia una perspectiva más integral. Al recoger un texto de Fee (1986), una ciencia así, sería:

Una en la cual no hubiera límites rígidos que separaran al sujeto de conocimiento (el que conoce) y al objeto natural de ese conocimiento; donde la visión entre sujeto/objeto no se use para legitimar la dominación de la naturaleza; donde la naturaleza se conceptualice de forma activa y no pasiva, como una totalidad dinámica y compleja que requiere la cooperación humana y el entendimiento... (p. 47).

Desde esta perspectiva, el conocimiento debería ser una herramienta para la liberación humana y no para su dominación, como viene ocurriendo. Se buscaría recuperar una visión ecológica en la que la especie humana deje de creerse el centro y razón de ser del universo, como hasta ahora ha sucedido y, de manera más exacerbada aún, en el mundo occidental moderno.

Para el campo de la participación de la mujer en la universidad, como profesora e investigadora, afiliarse a una concepción de ciencia, como la señalada, introduciría en la práctica cotidiana una fuerte contradicción si las formas de organización y valores institucionales no cambiaran en consonancia con esta perspectiva; pero al hacerlo, probablemente, la misma institución universitaria como la conocemos desaparecería, pues sus cimientos están, en esencia, en el sistema patriarcal al cual —en buena medida— sirve (acaso podría ser capaz de salvarse, si tiene la capacidad de transformarse e influir en el cambio social).

De esta manera, estaría hablando, por ejemplo, no sólo de un reparto igualitario de las tareas del hogar y cuidado de los hijos por parte de la pareja, sino de que justamente este tipo de trabajo o actividad fuera valorada por encima de lo que la producción de bienes lo está; implicaría también elevar la preocupación por el medio ambiente que nos acoge y reducir las pretensiones consumistas que lo dañan. Significaría acabar con las abismales diferencias entre los pocos países muy ricos y los muy pobres. En fin, una utopía...

4. Académicas-madres

La vida familiar tiene gran importancia social. Con frecuencia, las mujeres, después de un camino difícil para llegar a ubicarse en el medio universitario, deben continuar bregando contra todos los obstáculos que la institución como organización, estructura y cultura les impone, porque el hombre no ha asumido, en general, su parte de responsabilidad en el cuidado de los hijos e hijas.

Las desventajas que las mujeres, por su condición de género, viven al incorporarse y buscar su desarrollo en el competitivo ámbito académico, han sido también objeto de investigación en los últimos años. Muchos de los estudios realizados podrían considerarse como de denuncia de la problemática situación. En los últimos años se han ido desarrollando, asimismo, investigaciones de carácter cualitativo, recuperadoras de experiencias de vida.

Mary Selke y Martha Collins (1994), analizaron el impacto que tiene en los niños la condición de sus madres como académicas. Entre los resultados consignan el orgullo de hijos e hijas por la posición de sus progenitoras y el énfasis que ellas ponen en la educación y desarrollo de las potencialidades de los chicos y chicas. Sin embargo, las docentes mencionaron como desventajas (para ellas) su falta de tiempo, el estrés y el no poder dedicarse al hogar tanto como desearían.

La mujer continúa enfrentando muchos problemas para cumplir el rol de competencia en la universidad cuando a la vez debe desempeñarse como esposa, madre de familia y ama de casa; actividades que la llevan, con frecuencia, a situaciones de estrés, estudiadas ampliamente con relación a la presencia femenina en distintas profesiones (Mabel Burín, 1987; Mabel Burín y otras, 1990; Gloria Poal, 1993; Ma. Pilar Marcuello, s.d.; J. Firth-Cozens y M. A. West, 1993).

La rapidez de los ascensos es un fenómeno que se ve influido con gran fuerza por las diferencias de género. Se considera, generalmente, la época de los años 30 como el periodo de la vida laboral que resulta más productivo, pero para las mujeres, coincide con la atención de otros roles también muy importantes: la gestación, nacimiento, crianza y cuidado de los hijos pequeños, la atención a las tareas domésticas, etc. En este punto se marca ya una desventaja con respecto a los hombres (Toren, 1993).

La carrera docente no suele ser un trabajo descansado: hay necesidad siempre de estar al día, de emprender nuevos proyectos, de sacar adelante programas diversos, publicar, atender las clases, documentarse, asistir a encuentros académicos y de carácter social, participar en comités, juntas o grupos de trabajo e investigación, etc. En estas condiciones, y por lo ya apuntado, la mujer se encuentra en notable desigualdad con respecto al varón que se "mueve" en su elemento, y decir que la universidad es "su" elemento no es, para nada, exagerar; es un ámbito organizacional pensado y estructurado por y para hombres.

Un estudio cualitativo realizado en México a fines de los años 80 (Carvajal y García, s.d.), se ocupa de las relaciones entre el trabajo extradoméstico y la vida familiar. Aunque no se trata de un trabajo acerca de las mujeres académicas, es relevante porque en otros ámbitos laborales y en especial en la sociedad mexicana, las autoras señalan la permanencia de los papeles femeninos tradicionales que plantean la maternidad como eje que define la identidad femenina, pero que también se encuentran situaciones de cambio que apuntan a la redefinición de proyectos de vida y el cuestionamiento de la subordinación y la búsqueda de espacios propios (p. 219). En específico, las autoras encontraron que las mujeres de carrera, en forma mayoritaria, visualizan la maternidad como parte de la realización personal, pero no la consideran el único factor de desempeño ni necesariamente el más importante; sin embargo, esto no impide que vivan la maternidad con ambivalencias. Estas féminas controlan su fecundidad y la asocian a la buena calidad de vida para los hijos. Finalmente, de entre las mujeres estudiadas, son el grupo que parece tener mayor margen de elección sobre sus vidas (pp. 222-226). Coinciden con otros estudios al afirmar que:

...las ambivalencias frente a la maternidad surgen cuando las mujeres perciben otras fuentes de satisfacción personal y consideran que los hijos hacen posponer proyectos personales, obstaculizan la vida profesional y absorben mucho tiempo. Las mujeres que asumen un compromiso personal con su actividad extradoméstica son las que viven la maternidad con mayores ambivalencias. Sin embargo, no aceptan que trabajo y maternidad sean mutuamente excluyentes... y recurren a una amplia gama de estrategias para combinar ambas actividades (pp. 237-238).

En otro punto del continente, pero en un país también subdesarrollado (Argentina), se publicó un trabajo sobre la situación de las mujeres profesionales, provenientes de las capas medias de la población. Beatriz Kohen (1992), se centró en el "ideal maternal" y sus hipótesis se basaban en que, ante los cambios por la participación de las profesionales en el ámbito público, se estarían produciendo nuevas formas de representar la maternidad y encontró, por el contrario, que el ideal maternal entre las mujeres profesionistas es similar al que existe en la sociedad en su conjunto.

El papel de procreadora continúa siendo altamente valorado por las

mujeres y el prototipo se ha modificado poco, pues los modelos de las mamás de esta generación (sus propias madres), en lo general, no trabajaban o lo hacían mientras no había hijos.

“Finalizando la guerra entre el trabajo y la familia” es un capítulo muy interesante del libro *La quinta disciplina*, de Peter M. Senge (1992), relativo a las organizaciones que aprenden. Ahí se comenta una serie de situaciones que ponen en conflicto la vida personal y laboral en el ámbito de la empresa pública o privada: viajes, cenas de negocios, desayunos de trabajo, horas extras, retiros de fin de semana, etc. Esto es difícil para todos, pero, por razones obvias, más todavía para las mujeres, si tienen que asumir el rol de madres. El mismo autor afirma:

Hay una conexión natural entre la vida laboral y los demás aspectos de la vida. Vivimos una sola vida, pero durante largo tiempo nuestras organizaciones han operado como si este sencillo hecho pudiera ignorarse, como si tuviéramos dos vidas aparte (1992,380).

Tal afirmación es totalmente válida para la universidad. El problema era menos evidente cuando no había mujeres en ella y cada académico estaba “equipado” con una esposa que se encargaba de esa parte de la vida. Con la entrada de las féminas a la academia, la situación ha cambiado, pero parece que, de momento, les ha afectado más bien a ellas traduciéndose en sobrecargas de trabajo. Por lo tanto, es necesario analizar la problemática existente y aprender de las experiencias de estas mujeres.

La mayoría de los estudios que abordan las complicaciones del profesorado universitario desde una perspectiva de género son realizados por mujeres, las cuales son, además, integrantes del colectivo que analizan y hacen estas investigaciones como parte de sus actividades académicas; generalmente, en el marco de programas de estudios sobre las mujeres o de género, se busca enfatizar las condiciones adversas de muchas mujeres tanto al interior como al exterior de la institución, al hacer hincapié en que la carrera profesional y la vida familiar, unidas, presentan —al sexo femenino— diversos problemas de compatibilidad.

Las mujeres que participan en el trabajo académico deben enfrentar el sexismo en la universidad y un marco ideológico y organizacional en el

que se encuentran subordinadas de diversas formas. La estructura de la propia ciencia que enseñan o hacen, con frecuencia, también las subordina por estar construida desde un punto de vista androcéntrico que niega y descalifica las maneras de ser, pensar y actuar más femeninas, y que las mujeres no podemos dejar a las puertas de la institución y recoger “camino a casa”. Algunos de estos planteos “científicos” han sido estudiados, cuestionados e impugnados por científicas, pero apenas se trata de unos cuantos comparados con la totalidad del conocimiento.

El surgimiento, en los últimos años, de un mayor número de estudios desarrollados con metodologías de carácter cualitativo mueven a creer que el rescate de la voz de las mujeres pronto acumulará un importante bagaje de materiales y conocimientos que, unidos a los ya logrados, podrá hacer avanzar los tratados acerca de las mujeres académicas en forma significativa, con visiones más amplias y profundas de los fenómenos y procesos sociales por los que este colectivo pasa a lo largo de su vida.

Entre los estudios en la línea más cualitativa, son pocos los que abordan la vida profesional de las académicas y que aluden, con amplitud también, también a la vida privada-familiar. Para ejemplificar con mayor precisión, los estudios del SUIED (1995) y el de Sanz y Fernández (1995), son los que apuntan a estos objetivos. Los otros análisis mencionados, más bien, han buscado abordar procesos o temas muy específicos; en todo caso, los dos estudios del ámbito español han seguido una metodología que les permitió cubrir diferentes campos y diversos grupos de docentes, lo cual ofrece una panorámica muy interesante y variada de experiencias al haberse centrado en entrevistas a profundidad. En México se puede señalar, en esta misma línea, el mencionado estudio de Mercedes Carreras.

Es claro que se ha trabajado poco el tema. Las condiciones del país, hasta ahora, han favorecido en mayor medida, los estudios dirigidos a los niveles de escolaridad elementales y a las capas más pobres de la población. En este contexto, se puede considerar a la mujer universitaria como de “élite” y aunque su estudio no sea menos relevante, puede ser ésta una de las razones por las que no haya sido tan abordado. Tal vez como una especie de respuesta a quienes han afirmado que el feminismo en México se ha desarrollado entre las mujeres universitarias, éstas han buscado acercarse a favorecer un mayor trabajo y desarrollo para las mujeres de los grupos más vulnerables.

Los trabajos mexicanos de Pérez Franco (1995) y Grediaga (1995), analizan la situación femenina a partir de datos del profesorado de educación superior en general; no han sido estudios planteados inicial y específicamente para centrarse en el caso y problemática de las mujeres en la universidad, pero sí han aprovechado la variable "sexo" para establecer comparaciones.

El otro análisis que he podido mencionar, apenas ha aparecido consignado como proyecto (Carreras, 1989) y aunque de eso hace tiempo, no he logrado acceder a él (si es que se concluyó). En todo caso, insisto, esto comprueba que, efectivamente, hay poco trabajo al respecto en el país.¹¹

La ausencia de estudios de carácter cualitativo —en general— en el país, lo consigna la misma Mercedes Carreras (1989), cuando afirma no tener noticia de escritos autobiográficos o que relaten la experiencia personal de las mujeres que trabajan en la enseñanza para ilustrar desigualdades, como los ha habido, por ejemplo, en Gran Bretaña y Estados Unidos, y cita los de Freud Loewenstein, de 1980, y Graham en 1970 (p. 126).

En resumidas cuentas, los estudios de carácter cualitativo acerca de las mujeres en la universidad, en su papel de académicas, son recientes y surgieron primero en el ámbito anglosajón y empiezan a extenderse a otros espacios.

El presente texto está centrado en la vida profesional de dos académicas, re-construida a partir de estudios de caso,¹² en los cuales, las estrategias

11. Existen pocos programas y centros que se aboquen, preferentemente, a los estudios acerca de la mujer desde el ámbito universitario. Entre ellos están el PIEM (Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer) de El Colegio de México, el PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género) de la UNAM, el Programa de Estudios de las Mujeres de la UAM-Xochimilco. Funcionan también algunos seminarios en las mismas instituciones, como el Seminario Interdisciplinario sobre la Escritura Feminista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, o el Seminario Interdisciplinario "Género", de la misma Institución. Estos centros están situados en la Ciudad de México; muy pocos hay en el interior del país.

Otro indicador de lo reducido, hasta ahora, de este tipo de estudios, son las publicaciones. A la fecha, las más destacadas son *fem* (tiraje: 8,000 ejemplares), cuyo primer número apareció en 1976, editada en principio por un grupo de destacadas escritoras, periodistas, académicas, antropólogas, etc. Otra publicación importante es *Debate feminista* (tiraje: 2,000 ejemplares), cuyo primer número apareció en 1990, enfocado, principalmente, a la teoría feminista y política; sus lectores y lectoras suelen ser del ámbito académico y político. También está *La Correa Feminista* (tiraje: 600 ejemplares), que empezó en 1991 y es producida por el CICAM (Centro de Investigación y Capacitación de la Mujer) (Cfr. para mayores datos, Biron, 1996). Finalmente, puedo citar *La Doble Jornada*, suplemento del periódico *La Jornada*. Sin embargo, hay publicaciones de circulación más restringida, como *GénEros*, de la Asociación Colimense de Universitarias (ACU) y el Centro de Estudios de Género (CUEG), de la Universidad de Colima.

También es oportuno remitir al texto de Alicia Inés Martínez (1995), el cual, además de ofrecer cifras acerca de la situación de la mujer en México, contiene una interesante sección sobre los organismos de acción y promoción de la mujer que existen en el país.

12. En Martínez, Sara (2003). Estudio de casos. Crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género, puede encontrarse el recorrido metodológico detallado de esta investigación, la cual incluye precisiones epistemológicas y conceptuales respecto de la pertinencia de estudiar vidas profesionales a través del método etnográfico.

metodológicas fueron entrevistas a profundidad, observación persistente en el campo, análisis de fotografías, revisión de documentos y el diario de investigación, que fue también de campo.

La historia de una mujer en particular es, de alguna forma, la historia de todas las mujeres. En las protagonistas de los casos, las similitudes se refuerzan por el campo laboral, por los procesos que las llevaron a ser mujeres revestidas del poder que da el conocimiento; por ser apasionadas de su vocación profesional; por haber logrado, con gran esfuerzo, niveles de desarrollo personal y éxito profesional. Por esto y por muchas otras razones, le invito a descubrir lo que encierran las páginas que siguen.

Situación de las mujeres en la academia. Hacia la comprensión de experiencias de vida

Una vida vivida es lo que actualmente sucede. Una vida experimentada consiste en las imágenes, emociones, sentimientos, deseos, pensamientos y significados conocidos por la persona cuya vida es... Una vida como narración, una historia de vida, es una narrativa, influenciada por las convenciones culturales del contar, por la audiencia y por el contexto social.

(Bruner cit. por Denzin, 1989,30)

Introducción

Incluso cuando decimos la misma cosa, una expresión determinada puede querer decir algo totalmente diferente cuando se extrae fuera de su contexto social (Rabinow, 1992, 137)

En México continúa siendo la mujer el centro de la vida social, al ser también el núcleo de la vida familiar. Sus roles de hija sumisa y obediente, madre y esposa sacrificada siguen todavía vigentes, aun cuando emergen con lentitud las ideas de autonomía y libertad, más frecuentes en las zonas urbanas con mayor desarrollo que en las regiones rurales y con una cantidad más grande de población indígena.

Al seguir a Galindo, en lo público y lo privado, la sociedad doméstica familiar continúa como centro de la vida individual y social, en un orden similar a la monarquía, expresado en la importancia de la Iglesia católica, los valores que concentran patrimonio y vida privada, la moral autoritaria catolicismo y, en general, una estructura social piramidal. A este esquema se opone la sociedad moderna, pública, democrática, donde imperan las relaciones racionales más que las afectivas.¹³

Parece, pues, que la sociedad mexicana está en pleno proceso de cambio de unos patrones tradicionales aún dominantes a nuevas formas de organización y estructuración social, donde la condición de las mujeres es un punto fundamental y donde, precisamente, a partir de este grupo que por tradición ha sido asociado con la preservación de los valores culturales y las formas de vida, se está generando ese cambio en la sociedad.

La universidad es un buen espacio para apreciar cómo es que se están concretando los referidos. Ahí es posible, en casos específicos, apreciar de qué manera viven mujeres reales estos cambios de roles, esta participa-

13. Jesús Galindo, 1995, 37.

ción en la esfera de lo público (en el trabajo fuera del hogar) y en la vida privada familiar, tratándose de mujeres que se pueden considerar privilegiadas por haber disfrutado de mayores oportunidades académicas. También es la universidad un sitio complejo en el que prevalecen valores, esquemas de conducta, estructuras y formas de organización similares a las que se dan en la sociedad en forma más amplia, así que, en este sentido, reflejan muchos de los valores aún vigentes y también de los emergentes.

Aquí interesa, muy en particular, la universidad donde trabajan las dos académicas cuyos estudios de vida profesional constituyen el elemento central de este trabajo. Con el fin de garantizar el anonimato, se utilizan seudónimos en los nombres propios; sin embargo, los datos son reales.

La Universidad de Jalapa es una institución pública estatal con autonomía en la determinación de sus actividades académicas y administración de recursos. Atiende, aproximadamente, a 18,000 estudiantes, en los niveles medio superior, superior y posgrado. Esta universidad realiza las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión o extensión, complementadas con la llamada función adjetiva de administración o gestión.

Docencia

Se enfoca a formar recursos humanos en diferentes áreas profesionales y a nivel técnico. En el caso de la educación de profesionales técnicos, se concreta, principalmente, en los planteles de bachillerato o preparatoria.

Por lo que hace al nivel superior, el cual inició en 1958 con la primera escuela profesional, hoy en día se imparten más de 30 licenciaturas en una veintena de planteles, que cubren las distintas áreas del conocimiento:¹⁴ ciencias agropecuarias, ingeniería y tecnología, ciencias de la salud, marinas, sociales, económico-administrativas, humanidades y educación. Los planteles se distribuyen en varios campus ubicados en diferentes municipios del estado.

Por lo que respecta a los estudios de posgrado, ofrecidos por los planteles con rango de facultades, tienen su origen en 1980 con la creación de la primera maestría. En la actualidad se ofrecen diversos programas de nivel especialidad, maestría y, en menor medida, de doctorado (la matrícula de este nivel no alcanza el 10% de la que cubre la licenciatura).

14. Se utiliza la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en ANUIES (1991).

En las tareas de docencia existen diversos tipos de adscripción del profesorado, en el cual es más predominante la de profesor por horas, seguida de los de tiempo completo y, al final, los de medio tiempo. La inmensa mayoría de los académicos son interinos de asignatura, lo que significa que priva cierto nivel de inseguridad laboral entre los trabajadores docentes, y esto se aplica también al personal de las otras funciones, a excepción de algunos de los investigadores.

Investigación

Las primeras acciones fueron emprendidas a comienzos de los años 80's y consistieron en la creación de un centro universitario de investigación; sin embargo, la estructura de investigación como tal se creó varios años después, integrándose un pequeño número de investigadores de tiempo completo y dedicación exclusiva, mismo que se ha ido incrementando hasta rondar los 75 a la fecha, sin contar a los ayudantes.

Los centros de investigación que existen en la actualidad son de índole diversa: en ciencias básicas, investigaciones en salud, agropecuarias, ingeniería y tecnología, ciencias del mar, ciencias sociales, ciencias de la tierra, filosofía y literatura.

Es importante señalar que el financiamiento para el desarrollo de los proyectos de investigación se obtiene, en buena parte, de fuentes externas a la Institución: la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Gobierno del Estado, fundaciones privadas nacionales y extranjeras y, a últimas fechas, algunas empresas privadas. Algunos de los investigadores titulares tienen plazas definitivas y contratos de exclusividad, además de otros apoyos y complementos salariales.

Por lo que se refiere a las instalaciones y equipo, apenas en fecha muy reciente se las han construido para la mayoría de los centros, aunque el equipamiento se gestiona por separado.

Difusión y extensión

Se maneja como forma de concreción del vínculo universidad-sociedad, tanto a través de las manifestaciones artísticas como en relación con los conocimientos científicos y avances tecnológicos que se generan y reproducen al interior de la Institución.

En el área artística se promueven y estimulan las actividades culturales, al realizar constantemente exhibiciones de los grupos de la propia Universidad de danza, música clásica, moderna y tradicional, teatro, etc.; así como muestras de artes plásticas en diferentes espacios (incluidos los museos universitarios), proyecciones de cine y cursos de iniciación o perfeccionamiento en el arte. De igual modo, se cuenta con un acervo artístico y popular de la región y se realizan estudios e investigaciones al respecto.

Por lo que hace a la divulgación del conocimiento científico, se cristaliza a través de un programa de difusión: producciones radiofónicas y televisivas, publicaciones, entre otros.

La vinculación con el sector productivo y social está a cargo de un centro de apoyo y se efectúa a través de acciones de asesoría, gestión, capacitación, adiestramiento y desarrollo comunitario; esto se lleva a cabo en agrupaciones ejidales, sindicatos, grupos marginados, pequeñas y medianas empresas de distinto carácter, tanto públicas como privadas.

Administración y gestión

La estructura de gobierno de la Universidad está conformada por el consejo universitario cuyo presidente es el rector; también participan los consejos técnicos de los diferentes planteles, así como un amplio cuerpo de funcionarios que atienden tareas específicas, y que se derivan de las cuatro funciones institucionales.

En el consejo universitario participan: el secretario general, los directores de escuelas y facultades, representantes de los profesores y estudiantes de cada plantel. Existe una sola organización estudiantil reconocida y un sindicato también único. Los consejos técnicos, por su parte, se integran en cada escuela o facultad con representantes de los docentes y estudiantes y son presididos por los directores respectivos.

El esquema básico de los puestos en un plantel es: dirección, coordinación académica y secretaría administrativa, personal de apoyo (secretarial y de intendencia); aunque existe una amplia diversificación en función de su naturaleza, complementándose en ocasiones con coordinadores de área, responsables de talleres, laboratorios, etc.; en otros casos, funcionan con un número mínimo de personal en la administración, en especial si tienen pocos estudiantes.

Como subconjunto de la realidad social más amplia, la universidad es a la vez que una institución educativa que se adecua al medio, una instancia que por definición busca el cambio en muchos sentidos; es también un espacio laboral amplio y diversificado y a él se han incorporado en los últimos años muchas mujeres. En los primeros tiempos de su existencia, como suele suceder, entraron a trabajar por la puerta de servicio: afanadoras, conserjes, secretarías; como alumnas, coparon la escuela de economía doméstica, la de enfermería y obstetricia, y la normal de educadoras de jardín de niños. En la normal de profesores, su participación estudiantil fue más modesta y, años más tarde, en las carreras superiores típicamente masculinas, su contribución fue minoritaria.

Poco a poco estas condiciones fueron cambiando, a tal grado que, en el último ciclo escolar, la matrícula femenina en el nivel superior rebasó la media nacional, al obtener un 46%, aunque se conservan los desequilibrios por áreas de conocimiento.

Por lo que se refiere a la universidad como centro de trabajo femenino, las mujeres se han incorporado en tareas de índole profesional, en la docencia, la gestión o administración, la difusión y en la investigación.

Esta anexión se aceleró en los años 80, cuando se dio un notable impulso a la institución que pronto pasó de ser casi desconocida a nivel nacional a cobrar relevancia por los procesos de consolidación que incluyeron una reestructuración de las funciones, la elaboración de normativas, el incremento de instalaciones, el estímulo a la investigación, difusión y extensión de los servicios, el aumento de escuelas y facultades con diversas opciones profesionales y de posgrado, etc. Todo ello obligó a la contratación de personal procedente de distintos organismos educativos, principalmente nacionales y a la posterior incorporación de egresados recientes de la misma universidad, para atender a sucesivos incrementos en la matrícula, repercusión de las políticas nacionales de apertura en la educación.

Las mujeres profesionistas, en las diferentes áreas de conocimiento, con distintas realidades personales y experiencias, expectativas y vidas profesionales, se vienen desempeñando como profesoras, administradoras, investigadoras y en una multiplicidad de campos más y que recorren un amplio abanico de actividades: desde el trabajo con campesinos a la biblioteca y el depósito de cadáveres; así como en la informática, la danza, las ciencias de la tierra, etc.

No obstante, el incremento de la participación femenina, tanto a nivel de matrícula como en lo laboral, no ha sido equilibrado. Existen diferencias muy importantes, pues la concentración en áreas tradicionalmente femeninas continúa vigente, por ejemplo, como secretarías; mientras hay campos específicos a los que no se ha podido acceder o la intervención es muy escasa; por lo que hace al nivel jerárquico, ocurre algo similar: la concentración femenina está en los puestos más bajos del rango institucional: los que tienen menos autonomía, los más dependientes y, en general, en labores de apoyo, con salarios más bajos que los de los varones en puestos de confianza similares; como elementos poco visibles en los grupos de trabajo, etc. Los datos del cuadro que sigue dan una idea de la situación:

PERSONAL QUE LABORA EN LA UNIVERSIDAD (DE ACUERDO AL SEXO)¹⁵

TIPO DE PERSONAL	HOMBRES		MUJERES		TOTAL
	No.	%	No.	%	
*ADMINISTRATIVO (TOTAL)	307	50.91	296	49.09	603
A) Servicio e Intendencia	258	91.49	24	8.51	282
B) Secretarial	2	0.75	263	99.25	265
C) Técnico	47	83.93	9	16.07	56
* ACADÉMICO	734	75.05	244	24.95	978
-En Investigación (TOTAL)	62	79.49	16	20.51	78
A) Investigadores*	25	86.21	4	13.79	29
B) Personal de apoyo**	37	75.51	12	24.49	49
- Docente	672	74.67	228	25.33	900
*DE CONFIANZA	273	70.73	113	29.27	386
TOTAL	1,314	66.80	653	33.20	1,967

* Dato proporcionado por el responsable del área de Investigación. Se refiere a personal que tiene o ha tenido vínculo con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

** Incluye técnicos académicos titulares, asociados y auxiliares.

Como puede verse, en el área de investigación, la presencia de mujeres es muy reducida y sólo uno de cada cuatro docentes es mujer. Igual puede decirse de su poca aparición en los puestos de confianza, en los cuales se concentran en los rangos más bajos.

15. Datos proporcionados en entrevista realizada al responsable de Recursos Humanos, en 1996.

En el organigrama de la institución se aprecia que de 53 dependencias, únicamente cuatro están encabezadas por mujeres y, en tres de ellas, se trata de actividades consideradas para el sexo femenino: relaciones públicas, trabajo social, becas de estudiantes.

Si nos ubicamos en el nivel de los planteles de preparatoria, facultades y escuelas universitarias, solamente el 15.7% de quienes ocupan la dirección son mujeres. En el caso de las dependencias dedicadas a la investigación, cerca de 10, no hay directoras.

Los roles tradicionalmente femeninos continúan vigentes y otros nuevos van emergiendo. Como ejemplo de los primeros se pueden mencionar los concursos anuales en los que un jurado, en su mayoría masculino, elige a las jovencitas más bellas, simpáticas y graciosas como “reinas del estudiante” en cada plantel; o el grupo de damas voluntarias, conformado por las esposas de los altos funcionarios que se dedican a tareas de caridad con los ancianos, los enfermos, etc., al más puro estilo de labor humanitaria femenina y en el cual las mujeres se integran a partir del nivel que en la jerarquía de puestos tienen sus respectivos maridos.

Otra muestra más de las diferencias de tratamiento en función del género, la tenemos en el uso de uniforme en el caso de las secretarías, para el cual se eligieron —sin consultarlo con ellas— los colores universitarios (colores fuertes contrastantes y en tonos encendidos). Esta práctica es común en instituciones privadas como los bancos, y, en ambos casos, se aplica exclusivamente a las mujeres y no a sus compañeros varones de igual categoría laboral.

También se han hecho cambios en fecha reciente en cuanto a los servicios de que disponen las trabajadoras universitarias, habiéndose construido una guardería infantil y en las regiones en que no hay el servicio, se paga una compensación salarial destinada a cubrirlo, con lo cual se beneficia a un importante número de empleadas y se reconoce la importancia de su rol materno.

Como ejemplo de los nuevos roles que también se apoyan y favorecen desde la administración, se puede citar una agrupación de universitarias, integrada por profesionistas de diversas áreas que se inician en el trabajo con una perspectiva feminista y la reciente creación de un centro de estudios de mujeres, que apenas se está estructurando.

Esta situación deja entrever que coexisten, en la Universidad de Jalapa, distintos grupos de mujeres que viven su incorporación a la institución de formas discrepantes, que comparten muchos puntos de vista y problemas, pero que también afrontan la realidad desde sus propias ópticas. También da cuenta de una institución en proceso de cambio entre las perspectivas tradicionales de la mujer y su participación subordinada al varón y la emergencia de nuevos esquemas o roles más igualitarios que van surgiendo poco a poco, e implican en el proceso el enfrentar los retrocesos y conflictos entre las mujeres, de ellas con los hombres, y al interior mismo de cada una, entre su pensamiento y actuación.

CAPÍTULO 1

Lupita, profesora

Introducción

La intención de este informe es contar una experiencia de vida profesional de una profesora universitaria que ha incursionado en un área hasta ahora considerada como masculina y presentar esta vivencia como resultado de múltiples influencias, tanto en antecedentes como del contexto, al poner de manifiesto la forma en que esta vida profesional se vincula con la privada-familiar, al estar ambas fuertemente condicionadas por el hecho de que quien la protagoniza es mujer; es decir, es su pertenencia al género femenino lo que imprime una determinada dirección a la vida personal toda, tanto en su dimensión laboral como privada-familiar.

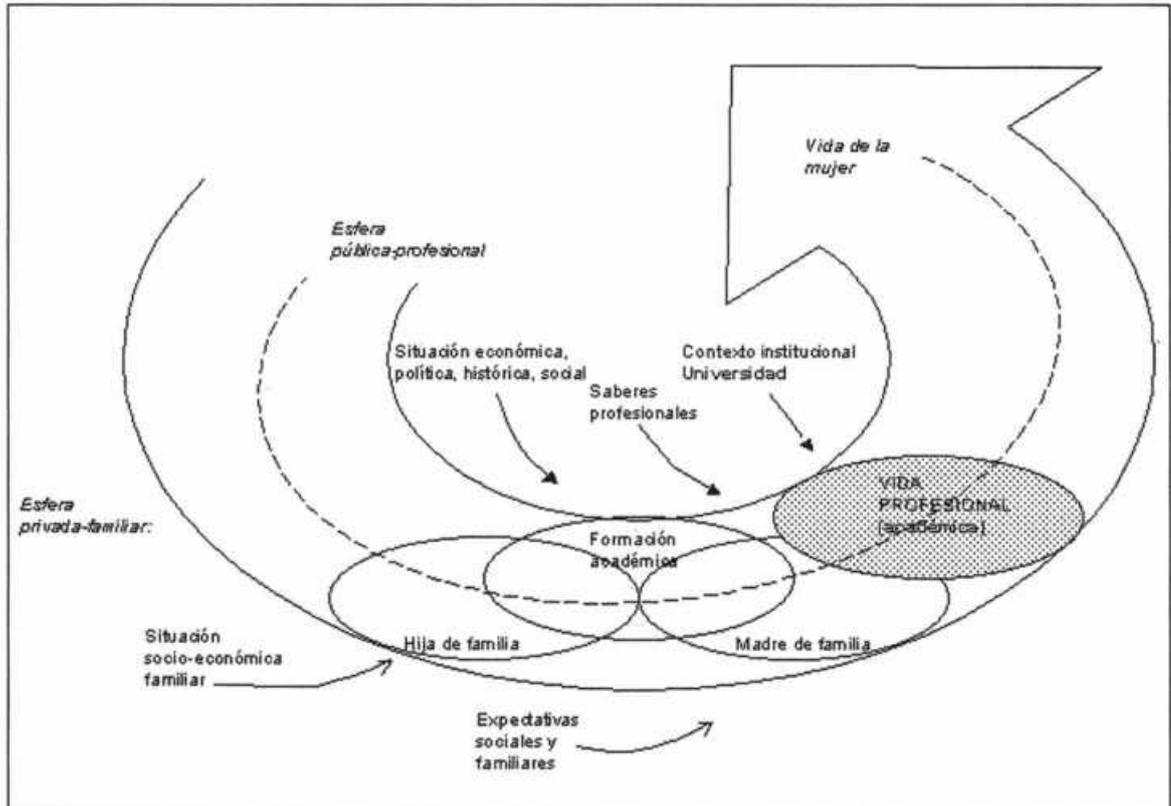
En el esquema 1 he representado a la vida personal como un gran vector que, movido por diversas fuerzas del contexto va cambiando su dirección a lo largo de la vida, en un proceso en espiral en el cual esta profesora ha ido avanzando, no sin haber enfrentado distintas dificultades, estancamientos, retrocesos, etc., propiciados ya sea por factores externos o bien, por los que están representados dentro del gran vector y que ilustran dos esferas diferentes de su vida, separadas aquí únicamente para fines de explicación pero que en la cotidianidad están imbricadas: la pública y la privada-familiar.

Llamo vida en la esfera pública a todas las acciones que realiza o ha realizado la académica, con una proyección hacia el medio social más amplio que el tradicionalmente asignado a las mujeres: el hogar. De esta manera, su formación escolar así como sus experiencias laborales y la vida profesional actual quedarían, en lo general, ubicadas en este rango.

Por otra parte, la esfera privada-familiar se refiere a todas aquellas actividades y relaciones que se condensan básicamente en el ámbito doméstico:

Esquema 1

La vida profesional de Lupita en relación con sus antecedentes, contexto y devenir.



primero cuando Lupita era hija de familia y, posteriormente, como madre de familia. En ambos casos queda de manifiesto la pertenencia de ella a una estructura social concreta: es de una familia. Primero hija, mientras dependía de sus padres bajo cuya tutela se encontraba. Más tarde, esta relación de sujeción se trasladó al esposo e hijo, de quienes se convierte en madre y en “ama” de la casa que comparte con ellos.

Volviendo al esquema 1, debo aclarar que he dibujado los óvalos que se entrecruzan y superponen parcialmente, para representar que cada una de las áreas a que se refieren está relacionada con otra, y que esas correlaciones implican no sólo entrecruzamientos de actividades al momento de su realización, sino que puede haber entre ellas oposición, contradicciones, discrepancias, luchas; en fin, que no se trata de vínculos armónicos, sino que, con frecuencia, han representado o representan conflictos en la vida personal de esta profesora. Esto se nota, además, en la redacción; pues es imposible explicar, por ejemplo, la formación académica sin que —en diversos momentos— haya que hacer referencia a la vida familiar o a la condición de esposa y madre de familia, como esferas de la vida que han condicionado diversas decisiones; y lo mismo se puede aplicar al resto de los óvalos representados. De esta manera, en los diversos apartados, se podrán encontrar elementos que bien pudieran ir en otras secciones también. Como se podrá apreciar, los ubico en las intersecciones simbolizadas en cada óvalo.

Un holograma, probablemente, sería una mejor representación. Una imagen en la que los óvalos se superpusieran y entrecruzarán, que hiciera más evidente la complejidad de esta vida personal. Aun cuando aquí el centro de atención lo he puesto en la vida profesional, ésta no surge de la nada, sino que para tratar de comprenderla es necesario ir, poco a poco y en la medida que imponen los límites del estudio, tratando de dilucidar los elementos antecedentes, del contexto institucional (como imagen del social más amplio) y de vida privada-familiar, que han sido decisivas para que esta mujer se desempeñe como académica en una determinada institución universitaria.

El informe del estudio de caso de Lupita,¹⁶ la profesora a cuya vida me acerqué, lo he estructurado en varios apartados; a saber:

En el primero voy describiendo los aspectos privados-familiares, al

16. Recuerdo al lector o lectora que los nombres propios que aparecen en el informe son seudónimos: de personas, lugares e instituciones.

arrancar con lo que fue su experiencia como hija de familia en la que influyeron —principalmente— su padre, su madre y el abuelo; para hablar luego de su situación de madre de familia, donde abordo la forma en que Lupita se convirtió de hija en esposa, primero, y después en madre, y la manera en que desarrolla este rol.

En los apartados siguientes se tocan los aspectos relativos a la vida en la esfera pública, divididos de la siguiente manera:

En el segundo, describo la formación académica que abarca el paso de Lupita por diversas instituciones educativas, desde la infancia hasta los estudios de posgrado. También incluyo aquí experiencias laborales que se concretaron durante los años de formación profesional y que ella considera como parte de ese mismo aprendizaje.

En el tercero, hablo de la vida profesional como académica universitaria propiamente, abarcando el proceso de acceso a la universidad como espacio laboral por un lado; y por otro, la forma que en lo general ha asumido la trayectoria como trabajadora en la universidad hasta el momento en que se inició el estudio de caso. También en esta sección presento una imagen global de lo que actualmente conforma la organización del tiempo que Lupita pasa en la Universidad y cómo ve ella esta participación desde el punto de vista de la retribución, que es un elemento constitutivo de la idea misma del trabajo en el ámbito público.

En los apartados cuarto y quinto busco integrar fragmentos de la historia que viví junto con Lupita y otros actores de este estudio, con el fin de presentar una panorámica de cómo es esta vida profesional actualmente, e intentar poner de manifiesto la complejidad que entraña. Esto se organiza de la forma que sigue:

El apartado cuarto titulado *Relaciones*, avanza, por un lado, en lo que propiamente es el trabajo docente de Lupita, entendido como una labor eminentemente centrada en las relaciones sociales, en un marco que está dado por la Universidad como institución organizada y estructurada jerárquicamente. Éste es un segundo nivel de acercamiento a la vida profesional de Lupita, centrado en la Facultad de Medicina, donde se concreta la parte medular de su trabajo académico.

La práctica docente es el quinto apartado, centrado, básicamente, en los cursos que imparte Lupita en la Facultad de Medicina, aunque se hace refe-

rencia a los que da en otros planteles. Se comienza por abordar la concepción profesional del médico y la medicina para hablar, luego, de los cursos y terminar con la evaluación.

Una aclaración más: con el fin de no hacer muy fatigosa la lectura y, dado que posteriormente habrá un apartado de carácter interpretativo, de momento dejo la voz a Lupita, en la medida de lo posible, introduciendo en lo general, breves comentarios.

Los apartados donde aparecen cursivas corresponden a expresiones textuales de la protagonista. Los casos en que los comentarios se captaron en su sentido general, con algunos cambios de palabras, no aparecen especialmente marcados. Las opiniones y aportaciones de otros actores (alumnos, profesores, directivos, etc.) aparecen también en cursivas si fueron literales y, siguiendo el criterio anterior, no se marcan cuando sólo se ha conservado el sentido del comentario y no las palabras exactas.

Se agrega también el esquema 2 para ubicar en forma cronológica los sucesos y así facilitar la lectura y comprensión del caso.

1. Vida privada familiar

Hija de familia

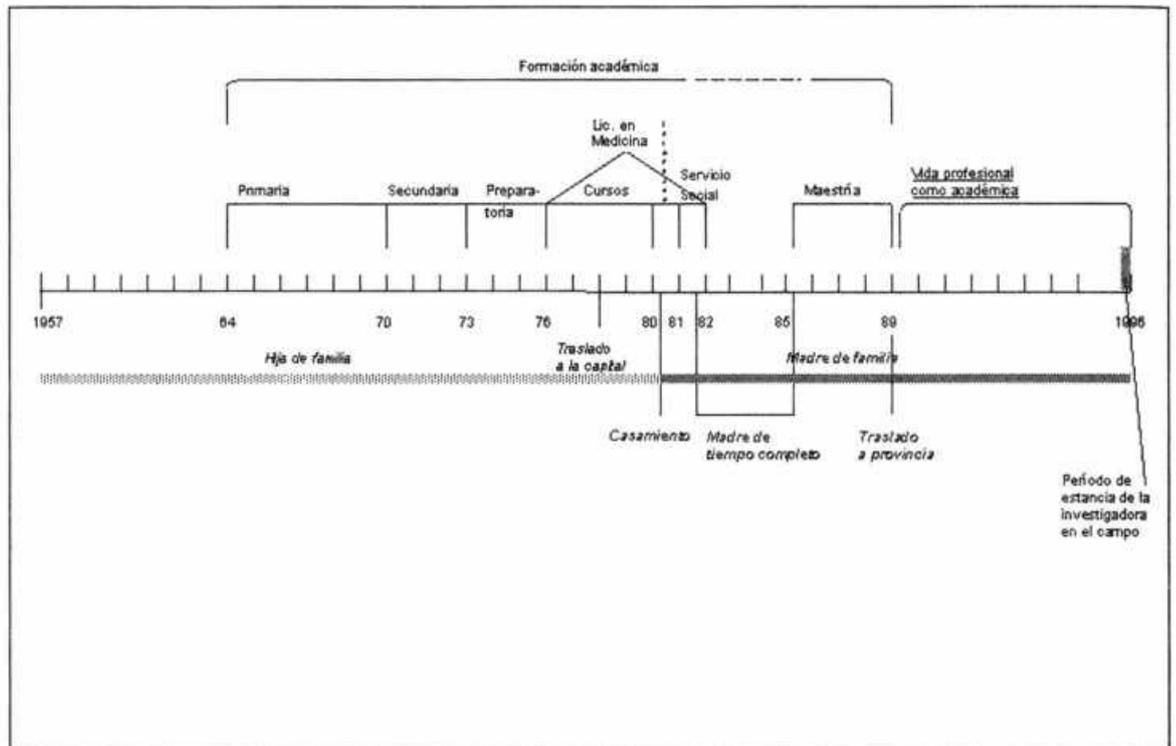
En la infancia y adolescencia de Lupita, los tres personajes de su familia que pueden calificarse como más significativos en su formación fueron sus padres y su abuelo materno. Entre sus progenitores, encuentra importantes contrastes:

MI PAPÁ SE DEDICABA AL CAMPO, MI MAMÁ NO. MI MAMÁ HABÍA LLEGADO HASTA NIVEL BACHILLERATO... ELLA TERMINÓ SU BACHILLERATO CUANDO SE CASÓ CON MI PAPÁ.

Los padres de Lupita eran de un pueblo pequeño, con un nivel de desarrollo precario: limitadas comunicaciones con las ciudades más importantes de la región, escaso crecimiento económico, pocas instituciones educativas y asistenciales. Dejaron este lugar en busca de mejores oportunidades en la ciudad. No obstante el apego a la familia materna continuó:

MI MADRE..., EN EL MOMENTO DE SUS PARTOS SIEMPRE SE IBA AL PUEBLO. NADA MÁS

Esquema 2
La vida de Lupita (cronología)



somos tres hermanos y los tres nacimos en la misma cama y con la misma partera... Mi madre nunca supo cómo cortarse el cordón umbilical de su pueblo.

La niñez de Lupita transcurrió, pues, entre el pueblo y la ciudad de provincia a donde su familia emigró. Recuerda:

Mis padres eran humildes pero mis abuelos no... Los dejaron solos a que ellos iniciaran su vida sin un apoyo económico.

Y, poco a poco, la nueva familia fue saliendo adelante, de tal manera que pronto la situación mejoró, al poder costear educación privada para los hijos, a base del esfuerzo de la pareja:

Él trabajó al principio en una tienda donde vendía muebles... Mi madre ya no tuvo opción más que trabajar en su casa... era costurera... La situación económica fue cambiando y después se hizo muy holgada.

La perspectiva de la vida y los valores, en general, que mantenían el padre y la madre diferían, y ello se debe —en opinión de Lupita— a que:

La familia de mi madre era una familia preparada... en contraste con mi padre: Mi padre no tenía absolutamente nada de cultura, con trabajos terminó la primaria, lo mismo que su familia...

De manera específica, agrega:

A pesar de que para nosotros nunca ha habido ese contacto que debe de haber entre el padre y los hijos, nunca nos dio un beso, un abrazo; yo sabía que éramos el orgullo de él, su porqué vivir.

A su madre la describe como:

Una mujer muy buena, muy noble que siempre decía: "Pues hijos, su padre no tuvo escuela,... tienen que entenderlo...". Siempre nos metió la idea de entender al padre.

Fue la familia materna, en general, la que a juicio de Lupita tuvo mayor influencia en su formación, y en particular el abuelo, quien llegó a ser una persona destacada en el pueblo al ocupar el cargo de presidente municipal. Tenía este hombre una posición económica desahogada y una formación académica que les permitió a sus nietos gozar de una fuente de conocimientos que es difícil encontrar en el medio suburbano y rural, en especial en regiones como la que habitaba la familia. Al referirse a las temporadas de vacaciones en el pueblo, Lupita recuerda:

Tengo muy grabadas las noches que pasábamos porque no había luz. Ya se iba oscureciendo y prendían sus lámparas de esas de petróleo y a la luz de la lámpara nos sentábamos con él... a través de él escuché toda *La Biblia*,... *Las mil y una noches*, *La Ilíada*, *La Odisea*, cosas que a mí se me hacían super-fantásticas... Allá son muy comunes las hamacas, por el calor y a veces mis dos hermanos y yo nos sentábamos con él; era muy gordo y nos quedábamos dormidos así, en su panza, oyendo los cuentos.

Mi abuelo fue el primero que introdujo el Partido Revolucionario Institucional ahí en el pueblo, pero a pesar de que él hizo eso nunca se dejó llevar por la ideología del partido... se consideró siempre... abogado de oficio,... ayudaba a la gente que no tenía dinero... iba y hacía algún favor y siempre le llevaban cosas o gallinas... Yo me acostumbré a ver ese dar sin tener estipulado que va a recibir algo, nunca le ponía precio... Noté en él a una persona muy idealista.

La figura del abuelo se asocia al amor por el estudio, el conocimiento y la cultura, con una vida sosegada en el pueblo, un lugar para ser libres, bañarse en los arroyos y andar descalzos... la libertad en la niñez.

A medida que Lupita creció, también los valores familiares se fueron definiendo y polarizando:

Mi padre fue cambiando... se monetizó mucho... siempre decía que su dios era el dinero y con el dinero se pueden hacer muchas cosas. En casa de mi madre siempre hubo amor y comprensión; por otro lado, en la casa de mi padre siempre hubo pleitos.

Surgieron así dos fuerzas que, cada una al partir de una perspectiva diferente, impulsaron a Lupita hacia los estudios:

Mi padre siempre me hizo sentir que debía estudiar porque él estaba trabajando; y por el otro lado, mi abuelo me hizo estudiar pero por el placer de estudiar.

La figura del abuelo materno vino a ocupar un sitio muy importante en la vida de Lupita:

Tenía el papel del padre, el padre que yo quería tener: amoroso, consentidor, culto... Quien nos guía en conducta no es mi papá, es el carácter de mi abuelo y la forma de ser de él, su actitud tan recta, tan noble, tan leal. Se puede decir que mi padre era todo lo contrario...

Sin embargo, el límite al que habían de llegar los estudios de los hijos era distinto, en la perspectiva de cada uno de los padres. La madre tenía expectativas profesionales para sus tres hijos, mientras que el padre tenía la idea de que las mujeres no estudiaban, así que trató de frenarlas en ese sentido, a la par que el apoyo para el hijo varón se mantenía. Esta diferente posición trajo como consecuencia el retiro del apoyo económico del padre durante los primeros años de formación profesional de Lupita, quien tuvo que ser sostenida por su madre, la cual costeaba su educación con lo que ganaba como costurera, a pesar de que en esa época este trabajo adicional ya no era necesario, pues los ingresos familiares eran suficientes para pagar la instrucción formal de los tres hijos.

Los problemas enfrentados no se limitaban a la esfera económica, sino también al tiempo; así cuenta Lupita:

Mi papá por la tarde nos ocupaba en otros quehaceres, menos darnos oportunidad para estudiar, así es que en la noche estudiábamos y nos quedábamos con mi madre cosiendo y ella nos hablaba a mi hermana y a mí: "No se duerman, sigan estudiando."

Con el tiempo, la actitud del padre cambió, en especial en relación con los estudios de la hija menor, por quien siempre tuvo predilección. La hermana de Lupita decidió que quería estudiar la preparatoria en la ciudad de México, y, al

ser la menor y predilecta del padre, éste accedió y poco a poco fue cambiando de postura y se hizo cargo de los gastos de las dos jóvenes. Las hermanas se hacían compañía en México, cada una a su manera, con intereses académicos y personales distintos.

El cambio de hija de familia a madre de familia se produjo cuando ya Lupita tenía 23 años y estaba próxima a terminar la carrera, con lo cual dejó la tutela de su casa para integrar una nueva familia.

Madre de familia

Este rol de la vida privada-familiar de nuestra protagonista entra en el tejido que integra su vida toda como una parte muy importante y se entrecruza con su vida profesional. Aquí he de referirme a dos personas claves: Antonio, su esposo y su hijo Pepe, actualmente de casi 12 años.

Lupita y Antonio se conocieron en el hospital, donde pasaban la mayor parte de su tiempo. Ella hacía el internado médico, y él ya estaba en el servicio social. Se hicieron novios y un mes después él le pidió que se casaran.

Ella me dijo que entonces ya tenía muy claro lo que deseaba hacer en cuanto a su carrera profesional y, sin embargo, lo dejó de lado para emprender un proyecto personal:

Para mí, sí fue un conflicto el hecho de casarme. Si mi esposo me hubiera puesto un plazo más largo para la boda, yo creo que no me caso con él, porque yo tenía ilusiones tremendas de poder realizar la maestría y cuando yo terminé el internado, yo decía: "Voy a alejar de mí todos los obstáculos que haya para lograrlo", y sin embargo, apareció el casamiento... lo veía como un obstáculo, y no sé dónde estuvo, pero me casé.

El cambio de estado civil significó también un giro en las posibilidades de continuar los estudios de posgrado, pues cuando estaba haciendo el servicio social, Lupita ya estaba embarazada. Fue Antonio quien continuó los estudios, mientras ella se dedicaba al bebé. Durante los tres años en que él realizó la especialidad¹⁷ ella fue madre de tiempo completo:

17. Antonio realizó una especialidad en ginecología y obstetricia. Las especialidades médicas tienen como base los grandes nosocomios de tercer nivel de atención, y las residencias médicas, implican, semanalmente, dos jornadas en hospital: una de 36 horas y otra de 24 horas. La duración aproximada de estos estudios es de 3 años.

Dije: “Bueno, tengo un hijo y le voy a dedicar mi tiempo, porque él no tuvo la culpa, yo lo quise tener, entonces yo quiero tener un hijo sano, pero sano física y mentalmente”; entonces le dediqué lo más que pude mientras Antonio estuvo haciendo la especialidad. Cuando él terminó la especialidad, mi hijo ya sabía ir al baño, ya sabía pedir por lo menos lo más elemental de la comida, ya había empezado a ir a guarderías, para que se pudiera ubicar. Entonces entré yo a hacer la maestría. El primer año se me hizo difícil porque no lo quería dejar en guardería y me lo empecé a llevar a la escuela, entonces mi hijo creció en el laboratorio. Así iba siempre... traía mi bolsa de canguro y ahí me lo llevaba... mi hijo creció así... A veces cuando yo no me lo podía llevar, se lo llevaba mi esposo... Dependiendo del turno que él tenía, a veces iba y me lo dejaba en la guardería y sé que para el pobre niño era tremendo... nunca le gustó la guardería. Fueron escasos meses cuando tuvimos problemas y mejor lo que hacíamos a la hora que él se iba al hospital me lo pasaba a dejar a la escuela, y así fue como el niño creció entre el hospital y la escuela.

Además de compaginar los horarios escolares con el cuidado de su hijo, Lupita trabajaba haciendo guardias nocturnas en una pequeña clínica privada, lo que resultaba incluso cómodo, pues su vivienda se ubicaba en los mismos terrenos que el lugar de trabajo, con lo cual podían disponer de algún dinero adicional al que aportaba Antonio.

El periodo de la maestría fue, para Lupita, de intensa actividad académica, de proyectos profesionales importantes que la iban encausando hacia la realización de sus aspiraciones como investigadora: no sólo logró graduarse, sino que obtuvo el mejor promedio de la generación; contaba con un tutor de reconocido prestigio y tenía apoyo financiero oficial (beca) para continuar trabajando en un proyecto de investigación y obtener el doctorado.¹⁸

Entonces, ¿qué le hizo cambiar de parecer? Ella lo comenta así:

Fue mi esposo... porque inclusive ya no me dio tiempo de recoger mi diploma de la maestría. No hubo tiempo preparatorio para el traslado a provincia; inclusive yo estaba en un buen proyecto de trabajo en el Instituto Politécnico donde hacía el

18. En el caso de los estudios doctorales, tienen como antecedente la realización de la maestría. La maestría suele durar cuatro semestres, al cabo de los cuales, hay que presentar y defender una tesis. Los de doctorado abarcan, usualmente, de cuatro a seis semestres y concluyen también con la defensa de la tesis.

posgrado, ya íbamos a terminarlo... El traslado fue muy pronto, apresurado, muy brusco para mí.

El cambio le había llegado a Antonio. En la Secretaría de Salud le habían hecho válido laboralmente el internado, el servicio social, la residencia médica de la especialidad, había hecho trámites y llevaba buen tiempo de antigüedad... Había metido sus papeles para cambiarse a provincia desde que yo había iniciado a estudiar la maestría, y le decía: "Si te llega [el cambio] antes de que yo termine los estudios, yo me quedo, tú te vas." Pero sucedió justo en el momento y dijo: "¡Ya no hay pero y vámonos, y vámonos y vámonos!".

Es imposible saber qué habría sucedido si el cambio de adscripción de Antonio se hubiera dado cuando Lupita iniciaba la maestría: tal vez la habría terminado, quizás no... Aunque es muy probable que si el cambio hubiera tardado un par de años más, ella habría obtenido el doctorado.

Ella asocia el cambio a un par de hechos que ya la habían llevado a reflexionar en la conveniencia de trasladarse a la provincia:

- 1) Se me perdió mi hijo, ahí en el Distrito Federal y no lo podíamos encontrar; tardé tres horas en recuperarlo, que a mí se me hicieron eternas...
- 2) De igual modo traumático, el segundo suceso fue el temblor ocurrido el 19 de septiembre de 1985 que afectó seriamente a la capital, hubo cientos de muertos y miles de damnificados.¹⁹

Lupita pensó, entonces, que si bien la ciudad de México le ofrecía en lo personal muchas posibilidades de desarrollo profesional, era un medio inadecuado para el crecimiento de su hijo, aunque la decisión definitiva se debió, como se mencionó, a los requerimientos de Antonio: *"Te dejé estudiar, acepté ayudarte, pero nos tenemos que ir a provincia"*, a pesar de que por las condiciones de la evolución de la investigación en las instituciones del interior del país, esto constituía un freno a la carrera académica de ella.

Lupita tiene ahora más de una década de casada y si bien siguen —íntimamente unidas a su vida profesional— las funciones, tareas, sentimientos y problemas que enfrenta una mujer en su papel de esposa, madre y ama

19. Entre los edificios que se derrumbaron estaba una gran clínica de la que, durante muchos días, se fueron extrayendo cadáveres e incluso bebés supervivientes que estaban en la sección de cuneros.

de casa, se puede decir que ahora que su hijo ha crecido, ya no tiene las preocupaciones de antes: no hay guarderías de por medio, ni portabebés, biberones, etc.

No obstante, en las pequeñas decisiones cotidianas, siguen jugando ambas esferas: Lupita trabaja ahora en una universidad pública de provincia como profesora de tiempo completo, mientras Antonio labora como médico especialista en instituciones públicas de salud. Su hijo asiste a la escuela secundaria; por lo tanto, las posibilidades de convivencia se ven muy reducidas por los horarios que tienen. Además de esto, existe el problema de la organización doméstica. ¿Cómo se resuelven estas dificultades? ¿Qué estrategias se siguen y cómo afecta esto al desempeño profesional de Lupita? Estas son las cuestiones que expongo a continuación. Considero que los elementos claves en la situación son los tiempos y las tareas.

Por lo que respecta a los tiempos, el ritmo de trabajo que actualmente lleva Lupita en la universidad le deja muy poco tiempo libre; pasa casi todo el día ahí: llega antes de las 7 de la mañana y se retira casi a la una de la tarde, para volver a las 4 ó 5 pm, y de ahí hasta las 8:30 de la noche; con frecuencia permanece hasta más tarde. Este horario se mantiene, aunque las actividades que realiza a lo largo del semestre vayan cambiando. Si además se considera que la semana laboral en la institución incluye también la mañana del sábado, quedan pocos espacios para destinarlos a la convivencia familiar.

Lupita trabaja en la universidad alrededor de 50 horas a la semana. Tiene, por lo tanto, poco tiempo para dedicar a estar con su esposo e hijo. Ante esta situación, la familia ha implementado estrategias para optimizar los tiempos que pueden compartir. Una de estas estrategias consiste en utilizar sólo un vehículo para el transporte familiar —aunque tengan dos—, pues esto les permite viajar juntos y conversar durante los breves trayectos entre la casa y el trabajo. Les da un espacio más para hacer juntos actividades como la compra de la semana u otras similares. El participar de las actividades deportivas es otra estrategia que han establecido, pues cuando un miembro de la familia participa los sábados por la tarde en un partido, el resto suele acudir al evento, lo que estrecha los lazos familiares.

Es posible apreciar, pues, que en este caso la actividad profesional intensa de Lupita ha disminuido sus posibilidades de estar con su esposo e hijo. Un día, poco antes de las 8 de la noche, llegó su hijo al aula en que

ella impartía una clase; nada más al llegar, el niño empezó a anotar garabatos en el pizarrón; luego, a manipular materiales de estudio ajenos, visiblemente inquieto. Lupita tuvo que llamarle la atención y, poco después, al concluir la clase, el niño la abrazó y besó; ella nada más dijo: *"Tiene ganas de mamá"*. Sólo la ve a las 6 de la mañana, un ratito a mediodía y por la noche, en que ella le da de cenar y lo acuesta, aunque cuando llega tarde por asuntos de trabajo, eso corre a cargo de Antonio.

El tiempo de trabajo de Lupita es excesivo y además los horarios son variables, de modo que, mientras unos días de la semana las actividades dejan libre la hora de la comida, en otros no es así, lo que de nuevo afecta a la organización familiar, que ha de replantearse día a día: no hay un horario fijo, inamovible, se presentan continuos cambios: un día hay una reunión que se prolonga por la noche; otro, la clase se ha tenido que adelantar, o la práctica toca a las 2 de la tarde, o hay un examen especial, etc. A estos cambios hay que agregar los que, por su lado, tiene el horario de Antonio: jornadas desiguales y/o acumuladas, rotaciones en las guardias del hospital, jornadas acumuladas y trabajo en los días festivos, etc.; todo esto implica hacer auténticos malabares con el tiempo, tratando siempre de que las actividades del niño se vean afectadas lo menos posible.

Con cierto humor Lupita comentó:

Mi papá siempre me decía: "Vas a ver que al mes me vas a decir que te vienes a divorciar" y, sin embargo, vamos para los 14 años de casados y ahí seguimos. Digo que la razón del triunfo es que nunca nos vemos.

Pocas veces tiene tiempo suficiente para hacer las cosas con calma, hasta las decisiones domésticas de cierta importancia se tienen que tomar rápido. Por ejemplo, un día en que iba a comprar un electrodoméstico y quería aprovechar la hora de la comida, tuvo que hacerlo de prisa. Cuando nos vimos por la tarde, me comentó:

¡¿Tú crees?! El empleado me quería explicar todo lo que hace la estufa, pero yo nomás le dije: ¿Podemos pasar a la caja?

Y por cierto que ese día el tiempo no le alcanzó ni para comer...

Es pertinente señalar que estos apretados horarios no son, de modo directo, impuestos a Lupita por las autoridades, sino que son el resultado de su convicción de que esta etapa de su carrera requiere de una dedicación intensa y del convencimiento de que un ritmo de trabajo más "normal" vendrá después:

Eso va a llegar con el tiempo, esa necesidad que tengo de cocinar, de bordar, de salir, de escribir... a cada cosa se le llega su momento.

Mientras ese tiempo llega, por lo que hace a las tareas domésticas, ineludibles, vienen a constituirse en una responsabilidad más que ha de resolverse y recaen en Lupita la mayoría de ellas, aun cuando Antonio colabora también. La escena se repite a diario con pocas variaciones: alrededor de la una y a veces después porque se le ha hecho tarde, va al estacionamiento donde la espera Antonio, para ir por su hijo al colegio, hacer algunas compras urgentes y llega apresurada a preparar la comida porque a las cuatro ó cinco de la tarde ya debe estar de vuelta en la universidad.

Todas las actividades domésticas consumen tiempo, y esto es lo que Lupita menos tiene. Lo resuelve otra vez con estrategias diversas. Una de ellas es dedicar los domingos a lavar, planchar, arreglar la casa. Pero como suele suceder, el tiempo se va rápidamente y con frecuencia aparece el lunes más cansada que antes del fin de semana, porque, para sacar el trabajo, ha de desvelarse. En cambio, la consuela saber que tiene una familia "comprensiva", que no es muy exigente con las cosas de la casa.

A pesar de que su situación económica se los permitiría, Lupita y su familia no tienen servicio doméstico. Las razones de esto son, en primer lugar, que a su esposo no le gusta que entre gente extraña a la casa y para evitarlo él "ayuda" con tareas del hogar; además, la familia se ha acostumbrado a no ser muy exigente con la limpieza y se han comprado todos los electrodomésticos: lavadora automática, secadora, plancha tipo tintorería, horno microondas, etc., de modo que se faciliten las tareas.

Sueña con tener una hermosa cocina en la que pueda preparar apetitosos y bien presentados platillos; lamenta no disponer de tiempo para dedicar a esta actividad de la que, por supuesto, también se beneficiaría el resto de la familia.

Ocurre también que Lupita se lleva trabajo a casa: exámenes para calificar, el libro para preparar la clase de la mañana y que no alcanzó a revisar durante el día, un material que es urgente entregar al día siguiente temprano; con lo cual, las horas dedicadas al sueño resultan ser las que se ven disminuidas... y el cansancio se sigue acumulando. Esto lo notan hasta los alumnos:

Siempre está alegre, siempre, a pesar de que se está muriendo de sueño, siempre está jovial...

La prisa no es algo raro, y entre las cosas prescindibles, a veces, está la comida: un pedazo de torta, una galletita con café, un poco de fruta para pasar el día, mientras llega la hora de la cena, que, en no pocas ocasiones es "la comida del día". Como habría de esperarse, tiene gastritis pero lo resuelve administrándose fármacos:

"Yo no me doy, no me dejo. A lo mejor cuando me enferme, será de a de veras."

Después de este primer vistazo a las actividades de Lupita, aún sin entrar a las propiamente profesionales, ya empieza una a preguntarse qué ocurriría si tuviera más tiempo disponible: ¿Se echaría a cuestras más trabajo? ¿Se tomaría un descanso, dormiría 8 horas y se levantaría tarde algunas mañanas? ¿Tendría un horario de comidas más regular?...

Hasta ahora he comentado algunas de las formas en que la vida personal de Lupita se ve afectada por la profesional, pero también se da la situación inversa. En ocasiones, ante la disyuntiva de cubrir el rol de madre y el profesional, opta por el primero, intentando que el segundo no se vea muy afectado, al buscar pues atender a dos demandas diferentes, no sólo en las grandes decisiones o momentos de su vida, sino aun en lo cotidiano.

Como ejemplo de esta actitud de predominio del rol materno sobre el profesional, puedo citar la asistencia del niño a clases de su madre en las cuales interrumpe constantemente, convirtiéndose en una fuente de distracción para los estudiantes, o sus juegos en las instalaciones universitarias que Lupita debe vigilar al mismo tiempo que realiza otras funciones, o el ceder su computadora para un trabajo escolar no urgente aun cuando ella tiene pendiente un trabajo profesional que debe entregar en breve.

La presencia del niño en las aulas y el laboratorio parece haber sido aceptada, como parte de Lupita, como alguien a quien ella debe atender también y, por lo tanto, debe asumirse: si se quiere que ella esté ahí, el niño va incluido. Hay que señalar que no es usual en esta Facultad, ya que la mayoría de las otras colegas no tienen hijos; aunque sí llegué a ver a alguno de los directivos acompañado de una de sus hijas pequeñas, sin embargo, se trató de una estancia corta y en la oficina.

Las jornadas en las que la profesional y la madre han de trabajar simultáneamente resultan agotadoras para Lupita, pero a veces son inevitables: a un niño de 11 años no se le puede dejar demasiadas horas solo en casa, ni mantener inmóvil y es más fácil llevarlo a la universidad donde está la madre, que al quirófano —habitual lugar de trabajo paterno—.

Los ejemplos se pueden prolongar, pero con éstos me parece suficiente para dejar clara la cuestión del vínculo intrincado entre la vida privada y profesional de esta profesora universitaria; aunque por ahora sólo se haya vislumbrado la segunda, de la cual me ocuparé más adelante.

2. La formación académica

Los años de escuela, desde la primaria hasta el posgrado, abarcaron cambios no sólo de planteles, sino de lugar de residencia, y de orientación ideológica en la formación. A lo largo de 25 años de su vida como alumna, Lupita fue conformando su experiencia, vivencias, percepciones y concepciones de las instituciones educativas. Estos aspectos los evoca como más significativos en su aprendizaje y más influyentes en su manera de ser como profesional actualmente.

Todo comenzó con los estudios básicos, época de la que recuerda sus satisfacciones en una institución privada de monjas, donde empezaba a destacar por sus altas calificaciones. En ese periodo hubo un breve lapso en que asistió a una escuela rural en el pueblo de donde era su madre. El cambio de tipo de escuela se debió a que, por un problema entre sus padres, la familia se dividió. La separación fue temporal y en ese tiempo la madre regresó con los niños al hogar paterno. Esta experiencia hizo a Lupita comparar ambos tipos de instituciones educativas y los niños y niñas que a ellas asistían. Dos grandes diferencias quedaron claras para Lupita: las de clase social y las que

existen entre el medio urbano y rural, en especial en lo que hace a oportunidades en la educación.

Otros sucesos significativos la hicieron percibir las injusticias y desigualdades sociales. El país y la región donde vivía la futura profesora universitaria se conmocionaron por hechos vinculados con los estudiantes: el movimiento del '68 y su secuela de muerte e indignación, así como otros acontecimientos violentos que desestabilizaron el campo y fueron la manifestación del descontento debido a las grandes desigualdades sociales: aparecieron fuerzas guerrilleras que pusieron en jaque al gobierno²⁰ e intranquilizaron al país. Estos sucesos son recordados por Lupita, como hechos borrosos de los que oía hablar, de los cuales conserva imágenes fragmentadas, pero que fueron y han sido tema de conversación recurrente durante los años siguientes, en los que ya con mayor edad, le fue posible ir entendiendo en su dimensión y significado.

Al llegar a la adolescencia, ya en la secundaria, las buenas calificaciones de Lupita continuaron, aun en la escuela confesional. En la preparatoria la situación cambió de rumbo: Lupita decidió que quería estudiar en una escuela pública, pues continuar en la privada, por un lado, limitaba sus posibilidades de acceder a la carrera profesional que ella deseaba, y por otro, la motivó también la necesidad de probarse a sí misma y a los demás –en especial a su padre– que sus buenos logros académicos no se debían a una concesión especial del colegio para con quien pagaba altas cuotas, sino a su competencia y buen desempeño escolar. Esto la llevó a enfrentar a sus padres, quienes se opusieron al cambio, y a sortear, a la vez, una serie de trámites administrativos engorrosos, al cabo de los cuales, por fin logró su objetivo. De esta manera concluyó la preparatoria en un plantel perteneciente a la universidad pública del estado. De este período, Lupita guarda el recuerdo de dos maestros de matemáticas, a través de los cuales descubrió la aplicabilidad de esta ciencia considerada difícil, dura y abstracta. Esto la empezó a llevar hacia el convencimiento de que el conocimiento, para que sea perdurable, debe combinar la teoría y la práctica:

20. Pueden citarse las guerrillas en el Sur encabezadas por Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, a cuyo exterminio se abocó el ejército.

Me dejaron sacar todo el volumen de una iglesia y era con puras parabólicas, con puro cálculo integral y diferencial. Me impresionó tanto ir a medir las cúpulas, estar arriba, abajo, e ir aplicando lo que iba sabiendo me llevó a decir que el alumno no debe ser teórico...

Las perspectivas de la adolescente fueron cambiando, no sólo por efecto de la escuela, sino también por el conflicto de valores que contradecían sus creencias más arraigadas: los valores declarados por su padre y los que en verdad guiaban su actuación; las fuertes vivencias religiosas de unión con Dios y la actuación de los sacerdotes como organizadores de comunidades campesinas revolucionarias; esto representó para Lupita:

...un choque importante que a mi edad todavía no lo podía manejar, lo consideraba un conflicto fuerte. No sabía cómo explicarlo pero no estaba a gusto con esta situación.

Vinieron luego los años de la carrera, que realizó en dos instituciones públicas muy distintas. Empezó en la universidad de su estado y continuó en la capital del país. Existía en ella una idea clara y una decisión fuerte: estudiar Medicina. ¿De dónde surgió este interés?:

Desde chica siempre dije que iba a ser médico..., desde antes de la muerte de mi abuelo. Fue muy dolorosa y fue por... pues porque no tuvo los elementos... Si tú me preguntaras quién influyó en mí, ¡quién sabe!; pero siempre decía yo que iba a ser médico... Se fueron cumpliendo mis sueños.

Aparece también el sentimiento de impotencia ante la enfermedad:

"¡Estoy estudiando medicina y no puedo hacer nada!"...

Lejos de desanimarla, parece que a Lupita la impulsó a alcanzar las metas, como una suerte de compromiso con el abuelo.

En las facultades y escuelas de medicina mexicanas la carrera se cursa normalmente en seis años: cuatro en la facultad, uno de internado en hospital bajo la supervisión de profesores de campos clínicos y uno más de servicio

social en clínicas y hospitales, generalmente, de primer o segundo nivel de atención, pertenecientes al sector oficial o a organismos como la Cruz Roja.

Se trata, pues, de una carrera larga que en los años juveniles coexistió con otros intereses e implicó sumergirse en los estudios, dedicarse por completo a satisfacer su deseo de aprender y el fuerte compromiso que sentía por el sacrificio materno para su sostenimiento en la Facultad. De esta manera, Lupita inició sus estudios de medicina, pero fue su hermana menor la que resultó determinante en su traslado a la capital. Para Lupita, la carrera fue difícil pero la disfrutó muchísimo y esto la lleva a decir que sí era su vocación. Las buenas calificaciones continuaron, al haber obtenido, al final, el segundo lugar de su generación.

En los años de preparatoria y durante la carrera se fue desarrollando el gusto por dos actividades claves en la vida profesional de esta doctora: la docencia y la investigación. La primera es la que actualmente desarrolla. La segunda, su aspiración constante y que ahora satisface a través de vías "alternas" como los proyectos de innovación didáctica, de trabajo en el laboratorio y aun dentro del mismo discurso que intenta asumir en su práctica docente. Los laboratorios empezaron a ser un elemento que cautivaba a la joven desde sus años en la escuela de monjas, al inicio de la preparatoria, y el interés se mantiene hasta hoy.

De los tiempos de la desilusión al entrar al precario laboratorio de la escuela privada, pasó a apreciar las nuevas posibilidades de los laboratorios que ofrecía la escuela pública: aparatos, instrumentos y reactivos, y en especial, la posibilidad de "colarse" con permiso pero sin supervisión docente, para ir realizando experimentos que no siempre tuvieron felices consecuencias—explosiones y pequeñas marcas físicas perdurables permiten constatarlo—; se fue reafirmando, cada vez más, su interés en este tipo de actividades.

Ya en la Facultad de Medicina, la motivación hacia el laboratorio continuó, aunque el enfoque cambió. Ahora se trataba de tener material para estudiar el cuerpo humano. ¿Dónde se podía hacer esto? Desde luego, existían las maquetas y esquemas, pero no eran reales, no eran verdaderos. La alternativa fue un tanto macabra pero eficaz: el empleo en una funeraria. Gracias a este trabajo tuvo acceso a dos posibilidades de aprendizaje: por un lado, corroborar si lo que los textos afirmaban acerca del cuerpo humano y sus órganos se ajustaba a casos reales, y por otro, la enseñanza de una importante habilidad que

habría de serle después muy útil: la preparación y conservación de cadáveres:

Sinceramente, me robaba los órganos,... Mi madre yo creo que estaba enfadada... Todo mi cuarto era colecciones de órganos... quería aprender... Nunca aprendí a respetar una teoría, porque yo decía: "Bueno, esto lo dice fulano de tal -pero me agarraba mi libro y estaba con mi órgano-, ¡pero esto no es cierto, estoy viendo que aquí no es cierto!"... Me gustaba poner las cosas en tela de juicio.

La pasión por el laboratorio quedó de lado durante los últimos años de la licenciatura, donde el ritmo de trabajo en el hospital exigía, primero, dedicación exclusiva a ello, y luego, por la atención a su hijo, que nació a los pocos meses de concluida la carrera.

El interés seguía vivo, pero se vio soslayado por otros requerimientos, hasta que más adelante pudo ingresar al posgrado y otra vez se encontró en su ambiente: el laboratorio, y en este nivel el interés por la investigación se fue cristalizando mientras ingresaba a la dinámica de trabajo vigente en la institución formadora:

Comenzar desde "achichinle". Empiezas a lavarle los vasos y los tubos de ensayo a los que ya van más adelante y están haciendo trabajos; desde irle a comprar las tortas... así, así comenzamos todos, hasta que ya poquito a poquito vas ascendiendo en los semestres y ya vas desarrollando tu protocolo, y al rato ya también tú tienes a tus "achichinles".

El gusto por el trabajo de laboratorio siguió presente en Lupita, pero los compromisos y obligaciones familiares la llevaron fuera de la carrera investigadora, aunque como ella dice:

Me queda mi gusanito, porque ahí está mi proyecto, que algún día, con el tiempo, puedo irme hacia allá...

La docencia es otra actividad en la que nuestra protagonista incursionó desde la preparatoria. Esto ocurrió porque en una campaña de la Organización de Estados Americanos (OEA), para formar profesores de adultos ella fue reclutada, y, por este motivo, enfrentó problemas con su padre, pues las clases eran

sábados y domingos, lo que, aunado a los días de actividades en la preparatoria, reducía su estancia en casa, fuera del control paterno. Posteriormente, durante la carrera, esta formación para la docencia a nivel básico, tuvo aplicación:

Daba clases abiertas por las noches, y en las mañanas iba a mi escuela y en la tarde ya era instructora de la materia correspondiente a la misma que yo estaba cursando; entonces, siento como que ya venía el gusanito de irme dedicando a esas cuestiones.

Más adelante, ya en el posgrado, de nuevo entró a estas actividades, como instructora de neuroanatomía, una materia cuyo dominio le había sido particularmente difícil pero que le apasionaba.

Por lo que se refiere al ámbito hospitalario, punto clave en la formación y ejercicio profesional de la medicina institucionalizada moderna, es un sitio por el que pasó Lupita sin el apasionamiento y el deseo que sintió por el laboratorio, en primer lugar, y la docencia, en segundo. Parece que no le interesaba mucho y hasta es posible apreciar cierta desilusión:

Como médico, yo me enfrenté a un fraude y fue el fraude de la preparación de [los primeros cuatro años de] mi licenciatura, porque cuando yo tomé el internado yo no sabía nada, sabía recitar libros, pero cuando me enfrenté al paciente me di cuenta que no iba preparada...

Este sentimiento de ineptitud e ignorancia se derivaba –según ella– del hecho de que durante los años de formación, a pesar del interés de ella por aprender todo de primera mano –como en el caso de anatomía a partir de su trabajo en la funeraria–, las prácticas con pacientes eran muy controladas y limitadas, ya que en los hospitales, tanto de la ciudad de México (donde terminó la carrera) como de Michoacán (donde la inició), no se puede entrar y salir así como así: hay que tener identificación, hay que asistir acompañado de un médico o un interno, lo cual no siempre era posible, y si lo era, solamente se daba en las guardias, no cuando pasaban los especialistas haciendo la visita. Otra razón es que no dejan a cualquier persona ver los expedientes de los pacientes y tampoco se puede ir preguntando a los enfermos. Existe control:

Si te ven de blanco, debes identificarte como interno o residente.

Además de lo anterior, estaban las cargas académicas fuertes y el hecho de que ella quería sacar también buenas notas, lo que absorbía todo su tiempo. El acercamiento a la “realidad” de la práctica médica se dio en el internado y en el servicio social:

Aprendí mucho en el internado. En el servicio social nunca dejaba al paciente que se fuera con su problema... a veces yo decía: “Espéreme, no la quiero regar”. Iba y consultaba. A mí sí se me había hecho un fraude la escuela, o sea, tantas noches de estudio y principalmente decía: “Tanto sacrificio de mi madre, para salir que no sé nada”. Me impresionó mucho esa parte de mi preparación.

Por otro lado, las actividades que a Lupita le atraían de su profesión eran aquellas que representaban retos, decisiones rápidas y actuaciones contundentes, fuertes:

Todo el período de internado cambiaba mucho las guardias... No me gustaba irme a las guardias de pediatría, no me gustaba irme a las guardias de medicina interna donde los pacientes se dormían y no, nunca me gustó, en cambio, siempre cambiaba mis guardias por urgencias o por tocología.

La práctica clínica quedó, pues, descartada:

Sentía que casos apasionantes nunca nos los iban a dejar, nunca los maneja un médico general. No eran más que diarreas, gargantas, gripes, intoxicaciones y cosas muy leves... A mí lo que me apasionaba eran cosas más complicadas, siempre me gustó más todo lo que se refiere a urgencias, donde tienes que hacer decisiones rápidas y maniobras fuertes...

De la misma manera, cuando consideró las opciones de especialización o estudios de posgrado, tomó en cuenta esta inclinación, pensó primero en la neurocirugía, que descartó por considerar que el índice de éxito en las intervenciones de este campo no es muy elevado, ya que esta rama de la Medicina no ha tenido, a la fecha, suficiente desarrollo. Otras especialidades médicas

tampoco la atraían porque –en su opinión– muchas de ellas implican circunscribirse a un campo muy limitado de conocimientos y a adquirir una gran destreza técnica en la que las intervenciones se suceden sin muchas variaciones y sin que esto represente un reto constante. De la misma manera, le cuesta trabajo imaginarse en un consultorio, cree que no se sentiría contenta con este tipo de práctica:

Por eso no seguí la clínica, dije: “Eso no me gusta.” Ya desde ahí traía el gusanito de hacer la maestría...²¹

Y está hablando de su penúltimo año en la carrera. Lo que sucedió en los años siguientes fue determinado, en gran medida, por motivos ajenos a los aspectos profesionales: el casamiento primero, y el embarazo y maternidad, más tarde.

Después de un lapso de aproximadamente tres años en que Lupita estuvo separada de las actividades académicas por asumir de tiempo completo el rol de madre, ingresó a la Maestría en Morfología en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), prestigiada institución pública de la capital, dedicada, en buena medida, a la investigación. Es ahí donde, al parecer, se consolidaron sus perspectivas en torno a lo que debe ser la formación profesional, la vinculación entre teoría y práctica, así como la importancia de una formación integral de los profesionistas, preocupación que ya se había manifestado como problema personal durante el internado médico.

De este periodo de vuelta a las aulas y laboratorios, de participación como instructora y de acercamiento a personalidades en el área de aprendizaje, Lupita distingue a tres profesores: el primero de ellos era su tutor, hombre liberal y sin prejuicios, muy preparado y dedicado al estudio de la medicina y al de la conducta humana. De él aprendió a analizar a las personas, a ser observadora y a tratar de explicarse las conductas ajenas. Los otros dos profesores que más le impactaron en ese tiempo hicieron que ella adquiriera conciencia de la importancia de la integración del conocimiento en el área disciplinaria. Uno de ellos introdujo la inquietud:

21. Las especialidades se cursan asociadas a grandes centros hospitalarios y tienen como destino profesional la práctica clínica. Las maestrías y doctorados se enfocan a la docencia e investigación fundamentalmente, aun cuando también se toquen aspectos clínicos, se realizan, por lo general, en centros de investigación.

¡Caray! ¿Cómo me voy a dedicar a hacer pura anatomía si no se de dónde viene la estructura?

Del tercer profesor evoca su afán por integrar el conocimiento de su área, la importancia del razonamiento y el lograr calidad en el trabajo. Cuando lo visitó para pedirle consejo porque se iba a provincia, recuerda que le dijo:

Tú tienes una oportunidad, vas a estar sola, y vas a desarrollar todas las materias en una, tú no te vas a castrar como nosotros, porque nosotros nos dedicamos a una sola materia y olvidamos las demás: tú puedes hacer lo que tantas veces hemos querido... ver el cuerpo humano como uno solo, tanto en el aspecto del desarrollo como en el aspecto microscópico.

De la época de realización de los estudios de maestría, Lupita la recuerda como muy difícil, pues para entonces debía compaginar sus deberes de esposa, madre y estudiante, e incluso los contraídos al laborar en jornadas nocturnas para una pequeña clínica particular. Sin embargo, logró terminar con el primer lugar en calificaciones. Según comenta, cerca de 60 personas iniciaron los estudios y sólo concluyeron 2, ambas madres de familia.

Su recorrido académico por el momento terminó aquí, no por falta de deseos para continuar, sino que de nuevo fueron las condiciones familiares las que la movieron a dejar la carrera hacia la investigación que había iniciado y la llevaron por otra vía que puedo calificar como alterna, misma que expongo a continuación.

3. Inicio de la vida profesional como académica

Devenir como académica: acceso y desarrollo

Fueron las preferencias de Antonio las que determinaron el destino final de la familia: sus parientes vivían en Jalapa, a donde se trasladaron. Lupita afirma que ella estaba ya decidida a abandonar la capital, pero los hechos se sucedieron intempestivamente.

Sus experiencias laborales previas de Lupita habían sido variadas y se remontaban a sus años de formación: primero en la Facultad de Medicina (empleada en una funeraria, instructora de anatomía y profesora de adultos), y

luego, durante la maestría (instructora de neuroanatomía y médico de guardia en una clínica privada).

El primer contacto de Lupita con la Universidad de Jalapa se dio antes de que la familia decidiera, finalmente, trasladarse a la provincia. Fue a instancias de Antonio que ella visitó la institución, atraída por un anuncio en un tablero de avisos. Al llegar, tuvo un buen recibimiento: el puesto que ahora ocupa estaba vacante desde hacía mucho tiempo y no encontraban alguien que lo llenara (su antecesor había “aguantado” 6 meses). Sin embargo, surgió un problema:

Vine aquí porque... yo creía que la facultad no nada más se dedicaba a dar clases, sino que había trabajos de investigación y entonces yo podía trasladar mi trabajo aquí; mi idea era encaminar mi trabajo hacia la investigación...

Ante esta situación, recurrió a un centro de investigación que la misma universidad tenía, considerándola como la única opción posible para que contrataran a una joven investigadora de su especialidad. Ella confiaba en su capacidad:

Dije: “No soy un investigador cualquiera, mis bases me amparan... estoy joven, pero creo que funciono”.

Encontró, entonces, que el medio no era como esperaba: el centro es muy cerrado, no acepta investigadores jóvenes más que a los que está formando. Se veían dos problemas: el área específica que ella trabajaba no correspondía a las líneas de investigación del centro, y el puesto que podía ocupar era como ayudante, pero este tipo de actividad no le atraía: no quería hacer una parte del trabajo de otros, sino su propia investigación. El cambio de estatus era importante: en la institución de procedencia Lupita ya contaba con ayudantes y auxiliares; en la provincia lo que podía esperar era convertirse precisamente en ayudante, un nivel que había superado desde hacía tiempo en la capital.

Ante esta perspectiva, volvió a la Facultad de Medicina y ya decepcionada, renunció a hacer investigación experimental:

Yo me aferré cuando llegué aquí, a la docencia, como lo único que me quedaba...

“Los azares del destino”, dice ella. Había pensado en aceptar el puesto en la enseñanza, al margen de su principal interés:

Llegué aquí y vine a solicitar trabajo por esa plaza... Desmoralizada, dije: “Mi trabajo de investigación quedó en nada, truncado.... aquí voy a quedar como profesionalista”.

Sin embargo, la contratación no fue tan fácil. La manera de ser de Lupita no encajaba con el esquema y las expectativas de los directivos. Su edad y su apariencia no correspondían “al morfólogo” que las autoridades tenían en mente. Al superar esto contribuyó el entusiasmo que manifestó ella por la docencia y su dominio de la disciplina, que se hizo evidente en las entrevistas iniciales. No obstante, hay que señalar que también influyó su calidad de esposa de Antonio. El actual director de la Facultad y, en ese tiempo, Coordinador de campos clínicos me comentó:

“Su esposo, compañero de escuela mío, puso como requisito para venirse a Jalapa a trabajar como gineco-obstetra, encontrar una ubicación para Lupe.”

En el puesto que Lupita vino a ocupar la habían antecedido dos profesores, quienes —por motivos personales— renunciaron. Durante el tiempo de funciones de estos docentes, el personal que componía el Departamento de Morfología lo conformaban, además del titular, un ayudante y una secretaria. La situación había empeorado, no había nadie más: “*Cuando yo llegué era una área muerta.*”

Asimismo, las condiciones de trabajo eran desmoralizantes:

Cuando conocí el laboratorio era una bodega y había ardillas, los cadáveres estaban arrojados por allá... tiesos y acartonados. Entré. Cuando me quedé sola lloré y dije: “¡No puede ser! Yo vengo acostumbrada a otro laboratorio y me enfrento a esto... ¡No me puedo venir aquí!”.

A este desaliento inicial se impuso la voluntad: “*O me hundo o salgo adelante*”, e inició el trabajo fuerte para tratar de convertir el lugar en un verdadero laboratorio:

Empecé a construir maquetas en barro, luego en plastilina; a traer cadáveres –por que yo me tengo que enfrentar a traer material didáctico que no hay aquí-. Al llegar encontré cadáveres que llevaban ya ocho años aquí y empecé a cambiarlos, primero era cada año; ahorita los estoy cambiando cada seis meses para que los muchachos tengan material de primera, que no esté tan viejo.

Por lo que se refiere a la actividad docente, Lupita inició dando clases de neuroanatomía, en las que trató de aplicar los conocimientos de la maestría, aunque al principio no pudo adoptar la visión integral macroscópica-microscópica del cuerpo humano. Esta perspectiva ha ido madurando poco a poco y se encuentra presente en su práctica actual.

También los aspectos emocionales y sociales se vieron afectados con el cambio. Llegar a un lugar nuevo, sin conocer a nadie, desligarse de amigos y familiares para comenzar de nuevo. El proceso de hacer amistades e ir conociendo a la gente es extenso. Por fortuna, Lupita encontró una buena amiga en el trabajo: una de las secretarias, que la ayudó a no sentirse tan sola en los primeros tiempos.

A lo largo de los casi siete años que ella lleva en la universidad, la situación ha ido cambiando. Pasó del caos inicial a un trabajo cada vez más organizado. Ha tenido necesidad de inventar estrategias para enfrentar los múltiples problemas. Uno de ellos era la falta de personal de apoyo que fue resolviendo a través de estudiantes de servicio social. Otro, el relativo a conseguir cadáveres para el laboratorio, en lo cual le han sido útiles las relaciones sociales establecidas cuando era estudiante de posgrado en la capital. Otras dificultades son las cargas excesivas de trabajo docente, que ha solventado también con ayuda de estudiantes y de una colega que ha sido nombrada para auxiliarle.

Para Lupita, en este último año, la situación se ha ido estabilizando: todas las ideas que traía, las cosas que ha querido emprender, aquello que orienta su práctica profesional, empiezan a tomar forma, a integrarse y a convertirse en resultados tangibles.

“Estoy lejos de donde inicialmente pretendía. Estudié para ser investigadora y estar siguiendo a una celulita en todo su proceso de desarrollo, en un laboratorio,

y en lugar de eso, estoy en la docencia, que me enriquece mucho, pero en lo que siento que me falta aprender mucho.”

Los años de docencia le han dejado muchas satisfacciones. Ha obtenido el reconocimiento de los estudiantes y autoridades en su labor (premios y estímulos), pero sigue existiendo ese gusanito por la investigación y por crear cosas nuevas.

Por lo que hace a la primera inquietud, se manifiesta en su anhelo por hacer el doctorado —proyecto que se suspendió al trasladarse a provincia— y para el que no ha contado con apoyo hasta la fecha. Uno de los directivos fue claro:

Tiene también el proyecto de hacer el doctorado, pero nosotros no queremos, nos hace falta aquí.

Existen otras propuestas para incorporarse a la investigación experimental: un año sabático, un doctorado a distancia, un programa que no implique estancias prolongadas fuera de la ciudad, en lo cual desde luego, considera no única ni fundamentalmente los aspectos laborales, sino las condiciones personales: la familia no quiere irse.

La otra inquietud, la de crear cosas nuevas, se ha concretado en proyectos innovadores específicos de materiales didácticos que ella ha dirigido y que arrancaron de una iniciativa personal por mejorar sus actividades docentes y han dado excelentes resultados.

La realización simultánea de todas las actividades resulta imposible y Lupita empieza a reflexionar seriamente en el futuro, tiene claro, al menos, una cuestión: no quiere abandonar lo que con mucho esfuerzo ha logrado hasta ahora, desea que haya continuidad a través de otros:

“Que sigan adelante [los proyectos] con el estilo, con la personalidad de otra gente, pero que los saquen adelante”.

Las expectativas para el futuro de la carrera académica de nuestra protagonista no pasan por los niveles de jerarquía superior en la gestión y administración:

Yo no soy para puestos, no me gusta ordenar... siempre quise estar con libertad.

Al hacer un balance de lo que ha sido la andadura de Lupita en la Universidad de Jalapa, creo que está cabalmente expresada por el siguiente comentario:

Estos seis años me han pesado mucho, me han pesado muchísimo. Por un lado, el estado familiar está tranquilo, mi esposo está viviendo como él quiere, como a él le gusta, pues está en medio de su familia, llena todas sus posibilidades afectivas; el niño también está bien, está muy tranquilo... esa parte no me preocupa... Pero han sido 6 años de mucha lucha y de mucha lucha fuerte... Casi no me gusta contarlo, no me gusta decirlo pero: ¿Qué sabe toda esa gente: mi esposo, mi hijo, mis padres... qué pueden saber del trabajo que me ha costado ir logrando realizar mis ideas?... Es mucho trabajo... hay momentos en que llego muy cansada, sumamente cansada y decepcionada porque cada día ha sido una lucha. Hay días en que me va bien, que todo me salió muy bien y hay días en que todo me sale mal y yo espero que alguien me diga: "¡Ánimo!", y no encuentro a nadie... Si le cuento a mi esposo: "Oye, hoy me fue de la patada", se que se va a sentir mal, dirá: "Por mi culpa, a lo mejor...".

Actividades

Aunque Lupita tiene una contratación como docente en la universidad, las actividades que normalmente realiza abarcan diversas áreas y niveles de complejidad: como profesora, es decir, al dar clases, incluyen diversas asignaturas. Unas en la Facultad de Medicina y otras en diversos planteles. En Medicina imparte dos asignaturas a dos grupos: se trata de los estudiantes de primer semestre que tienen, cada uno por separado, 10 horas de clase de Morfología y un seminario de pocas horas semanales (tres en un grupo y dos en otro).

Su distribución del tiempo depende del calendario escolar semestral, y sus actividades cambian de un semestre a otro. En el de agosto-enero, cuando hay nuevo ingreso, las clases que imparte en Medicina se duplican porque se aceptan dos grupos: uno por la mañana y otro por la tarde. Cuando estos alumnos inician el segundo semestre, por efecto de la deserción y bajas, se les agrupa a todos en una sola aula y las clases que ella da en Medicina se reducen a un turno, para volver a ocurrir el mismo proceso al semestre siguiente en que de nuevo hay los de primer ingreso.

Sus horarios van modificándose también durante el semestre, en función de la organización entre ella y Silvia, su profesora adjunta. De esta manera, durante unas semanas se reparten de forma más o menos equita-

tiva las horas de clase del curso de Morfología, que es la asignatura que comparten; mientras en otras, una sola imparte todas las clases. Esta situación se define en función del tipo de contenidos que se han de abordar. En el resto de actividades que realiza Lupita, el apoyo que tiene corresponde a estudiantes, becarios y prestadores de servicio social o en prácticas.

En todo caso, para dar una idea de la forma en que se organiza la vida profesional de Lupita me parece oportuno mostrar su horario, correspondiente a la primera mitad del semestre agosto 1995 - enero 1996:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
7 - 8	Actividad en el Laboratorio de Morfología					
8 - 9	Morfología (clase)					
9 - 10						
10 - 11	Neuroanatomía					Activ. varias *
11 - 12	Seminario	Laboratorio	Seminario	Prácticas	Seminario	
12 - 13	Actividades varias*		Proyecto de medios		Laboratorio	
13 - 14						
14 - 15			Prácticas			
15 - 16						
16 - 17	Especialidad	Especialidad				
17 - 18		Seminario		Seminario		
18 - 19	Morfología (clase)					
19 - 20						
20 - 21	Actividades en el Proyecto de Medios Didácticos					

NOTAS:

* Estas actividades varían: pueden abarcar más o menos tiempo, o bien suprimirse en determinados días. En ocasiones se trata de actividades en el laboratorio; otras, se dedican al proyecto de medios didácticos.

Todos los espacios sombreados corresponden a horas de trabajo en la Facultad de Medicina, Enfermería, Psicología y Dirección de Medios Didácticos (en las dos últimas son labores no pagadas). Espacios no sombreados representan horas libres.

Este horario es, en forma aproximada, el que cubre Lupita, aun cuando —en general— se retira por las mañanas unos 10 minutos antes de la una, salvo los días en que hay prácticas. También hace pequeñas “escapadas” a la cafetería para tomar algún café por las mañanas antes de entrar a clases.

Este horario sufre modificaciones en cuanto al tipo de actividad, pero por los comentarios de Lupita, en lo general, las horas de permanencia en la institución se mantienen constantes durante el año, exceptuando las vacaciones de primavera e invierno, así como un breve período en el verano. La

mitad de este semestre ella permaneció en la universidad aproximadamente 55 horas por semana. A la gran cantidad de horas habría que agregar que, en ocasiones, tiene que impartir 4 horas de clase seguidas. Por ejemplo, los lunes, que ella califica como día "pesadísimo", llega a dar ocho horas de clase, con diferentes grupos y varias asignaturas distintas; dos días más tiene nueve horas en cada uno con actividades para estudiantes; el viernes es la jornada diaria más "descansada": seis horas de clase...

Durante el tiempo en que ella comparte las clases con Silvia al 50% (más o menos una tercera parte de las sesiones), el número de horas de clase por semana baja a diez, quedan de cualquier forma 31 horas frente a grupo: 26 de clases y cinco de prácticas. Cuando es Silvia quien imparte todas las materias, Lupita dispone de 20 horas adicionales para hacer otro tipo de actividades, pero cuando es ella quien tiene que dar las clases, entonces esas 20 horas se agregan a los otros cursos que imparte.

A medio semestre concluyó el curso de la especialidad que venía dando esta profesora, con lo cual las horas que laboraba bajaron a alrededor de 50. Lupita trabaja también en otros dos planteles de la institución: ambos relacionados con el área de salud, donde imparte asignaturas de la misma área, a estudiantes de licenciatura y de especialidad. Los horarios varían y la duración de los cursos también, ya sea durante todo el semestre o un trimestre.

Además de estas actividades docentes, esta doctora ha realizado otras más esporádicas, de la misma naturaleza pero con grupos distintos, aunque siempre en temáticas relativas a la salud: a niños de primaria en relación con la pubertad; de anatomía, para policías; de neurofisiología, en cursos de verano, para profesores.

Ser profesora, en todos los casos mencionados, implica una determinada forma de actuación que variará de acuerdo a múltiples factores; entre los más evidentes se encuentran los contenidos y los estudiantes. Lupita ha tenido como alumnos a niños, a profesores, estudiantes de preparatoria, a profesionales en ejercicio del área de salud, a personas con poca escolaridad y a los considerados como agresivos en general (policías judiciales)... También ha enseñado morfología desde los niveles más elementales hasta los más complejos.

Las cuestiones relativas a la forma en que ella concreta esas acciones docentes las explico más adelante, centrándome en lo relativo a sus activida-

des en la Facultad de Medicina, por las siguientes razones:

- es la dependencia a la cual se encuentra adscrita en forma oficial;
- en ella imparte el mayor número de clases;
- su actividad en esta área ha sido constante y la asume como elemento que la define institucionalmente: ella es la profesora de morfología;
- son sus actividades docentes en medicina las que la llevaron a desarrollar el proyecto de medios didácticos en el que, a la fecha, está involucrada;
- son también estos cursos los que observé en mayor medida, ya que sus peticiones de apoyo en mi papel de pedagoga, se refirieron al desarrollo de estas labores docentes;
- las otras actividades docentes que imparte tienen -para ella- una importancia secundaria: no son objeto de su particular atención. En estos casos se limita a cumplir. Lo expresa así al referirse al curso de la licenciatura en que imparte una hora diaria durante todo el semestre:

No me da tiempo para aplicarles otro tipo de enseñanza... Es nada más por ayudarles a sacar el programa, esa sí es como conferencia magistral... esa materia es como mi obra de caridad, no la cobro ni nada... Es por ayudarles a los chicos... Todavía no encuentran maestro.

Hay otras actividades académicas que ha realizado Lupita, aunque más esporádicamente: las asesorías y tutorías, así como las conferencias y publicaciones. Las dos últimas se asocian más -en nuestro medio- con los investigadores, mientras las primeras suelen corresponder a ambos.

Las asesorías y tutorías de la doctora-profesora se han dado en el marco del laboratorio: con becarios extranjeros que estuvieron de visita el verano pasado, con los jovencitos y la jovencita del servicio social externo, con las prestadoras de servicio social interno de medicina. En años anteriores pasaron por el laboratorio una niña y un niño de un programa especial para fomentar las vocaciones hacia la investigación en chicos con elevado cociente intelectual. También brinda asesoría a los estudiantes para preparar exposiciones, toma fotografías al microscopio, de vez en cuando ayuda a algún compañero de trabajo a resolver alguna duda específica, etc. No existen, en cambio, asesorías ni tutorías de trabajos de investigación, pues como mencioné antes, es una actividad que ella no ha llevado a cabo.

Por lo que hace a conferencias, durante el período de observación, hubo una charla en la cual —junto con Lupita— participaron sus ayudantes del proyecto de medios didácticos. De publicaciones sólo conozco una, referida a la salud reproductiva de la mujer en el estado, aparecida hace más de un año. El volumen de este tipo de actividades, por lo que he podido ver, es muy bajo; y se explica —en parte— por la carga de trabajo en otro tipo de acciones que no dejan tiempo para escribir.

El laboratorio es otra área que absorbe muchas horas de trabajo. Se trata de un lugar donde siempre hay cosas por hacer y en el cual participan muchos estudiantes. Es, prácticamente, el “centro de operaciones” de Lupita: ahí guarda sus materiales didácticos, en este lugar suelen buscarla sus estudiantes, ahí están los cadáveres, órganos, libros y, desde luego, la computadora. Se trata, pues, de un sitio con el que ella se identifica. Es el territorio que ella “gobierna”, donde se realizan las prácticas... algo así como “su feudo”.

Para sacar adelante el trabajo en este lugar, ella cuenta con la ayuda de seis jovencitos de preparatoria, llegados ahí, en parte, por curiosidad. También están dos alumnas del primer semestre de Medicina que quieren aprender y, de paso, acreditar el servicio social interno. A últimas fechas, las autoridades enviaron a un recién egresado de Medicina para que funja también como asistente de Lupita, aunque su estancia —según confirmé— será temporal.

Las actividades que se realizan en el laboratorio son variadas, pero lo básico es diseccionar cadáveres: en ellos, los alumnos realizan distintas prácticas, tanto de anatomía microscópica como macroscópica. Lupita procura que de cada cuerpo se aprovechen todos los elementos. De esta manera, se conservan los órganos, huesos, se preparan fetos, etc.; todo ello deriva en una gran cantidad de trabajo, pues al que es propio de los anfiteatros, hay que agregar que varias tareas se hacen de forma un tanto “artesanal” al no existir los elementos necesarios. Como ejemplo de esto tenemos el caso de las actividades de descarnación, lo cual consiste en retirar todos los residuos de diversos tejidos adheridos a los huesos, con el fin de obtener un esqueleto. Esta actividad, normalmente, se haría con la ayuda de una “estufa de descarnación”, artefacto que existe en el laboratorio, pero en los seis años que lleva ella en la institución, nunca han conseguido echarla a andar, así que pude observar cómo ella instaba a sus prestadores de servicio social a conseguir un bote para hervir

—con agua y cal— los huesos y poder, de esta manera, facilitar el trabajo de limpieza, lijado y barnizado posterior. Fue necesario “robarse” un bote de basura y encender una fogata junto al anfiteatro (y no en una ocasión, sino en varias).

Lupita necesita contar con los chicos de preparatoria: ellos son los que sacan e introducen los cadáveres de las piletas, quienes hacen el aseo en el anfiteatro, los que realizan las labores más pesadas y sucias, pues el intendente se limita nada más a barrer y retirar la basura de los recipientes.

Por su parte, las dos jovencitas de Medicina ayudan, durante las prácticas, fungiendo como monitoras y realizan, para Lupita, labores administrativas relativas a los diversos cursos que ella imparte: calificar exámenes, revisar tareas, hacer anotaciones en las listas, etc. Al finalizar el período de observaciones, pude ver cómo empezaban ya a realizar también labores de disección, previa explicación por parte de nuestra doctora. Actividades similares a éstas son las que ella encomendó a su nuevo ayudante al llegar a este espacio. Hay algunas actividades que Lupita se reserva para sí: las que tienen que ver con el diseño de exámenes y la computadora (porque teme que pueda filtrarse alguna información).

En general, procura distribuir el trabajo entre sus asistentes, mostrándoles —al inicio— cómo deben hacer una preparación para el microscopio, una disección determinada, y luego los deja que ellos continúen el trabajo, que la doctora supervisa después. Hay actividades de limpieza que, a veces, Lupita tiene que realizar, ya sea si se encuentre sola o bien, les muestra a los prestadores de servicio social cómo hacerlas. Esto ha ido disminuyendo conforme ha pasado el tiempo, y ella ha encontrado mecanismos para conseguir ayuda, pero cuando llegó a la institución, las condiciones eran muy difíciles:

Me estaban dando cosas que ni me las imaginaba yo y dije: “Bueno, ¿por qué estoy haciendo esto? Esto no me corresponde.” Fue un caos que yo misma no sabía cómo manejar.

A juicio del director, en este laboratorio deberían de colaborar en forma permanente: un técnico encargado del manejo de cadáveres (“muerto”), asistentes de maestros (alumnos de grupos avanzados), personal de aseo exclusivo y, siempre, más de un maestro en forma continua; con todo ello, se pone de manifiesto que el personal de apoyo existente no es el más ade-

cuado y dado que tampoco se puede garantizar su permanencia, esto hace recaer el peso del trabajo en Lupita y contribuye a que, incluso la apariencia del laboratorio, no sea muy ordenada, pues la limpieza se realiza cuando hay tiempo para ello, o acaso si alguien les echa una mano en eso.

El otro ámbito importante de actividades de esta profesora es la creación de materiales didácticos. Se trata de un trabajo que inició por casualidad, cuando, de manera rudimentaria, intentaba utilizar la computadora para dar sus clases con la intención de hacer más comprensibles los contenidos. Contaba con apoyo de otra dependencia universitaria, fuera de su lugar de adscripción, fue desarrollando su idea original; fue el inicio de un proyecto mayor en el que ahora está involucrada, pues la necesidad de realizar una determinada idea la llevó, junto con un grupo de estudiantes, a generar un material didáctico que ahora se comercializa; además, eso derivó en la creación de una metodología de trabajo. Este proceso creativo, bastante arduo por cierto —pues no tenían la experiencia ni el equipo necesario— tuvo mucho éxito, pero ha sido también motivo de conflictos entre dependencias, pues Lupita se ha convertido en la manzana de la discordia y, para poder continuar participando en esta actividad que ha llegado a gustarle tanto, ha tenido que hacer sacrificios:

Me iba en mis tiempos libres, en ratitos, sábado y domingo... Tal vez por eso en Medicina me saturan de trabajo, para no darme chance de que vaya para allá (donde se desarrolla el proyecto), por eso les dedico tiempo fuera de mis horarios.

Curiosamente, existen “recelos”, a pesar de tratarse de un trabajo para la misma institución. Tal situación resulta contradictoria, pues al revisar documentación de la facultad, pude apreciar cómo precisamente este trabajo adicional de la profesora, se ha convertido en orgullo, algo de qué presumir a nivel de la misma dependencia. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que Silvia, como profesora adjunta en morfología apoya el trabajo de estos cursos, aunque Lupita continúa teniendo mucha faena.

En la actualidad, el trabajo de la doctora, en lo relativo a los materiales didácticos tiene dos productos y pronto esperan concluir un tercero. En el equipo de trabajo colaboran varios becarios y una pareja de pedagogas, todos ellos coordinados y supervisados por Lupita, quien los visita con periodicidad

para constatar los avances y dar indicaciones específicas. Su presencia no es constante, y a esta actividad le destina las horas de la noche, los “huecos” al mediodía, o bien, parte de las horas de clase cuando a Silvia le corresponde intervenir. De esta manera, procura atender a todas las actividades que tiene y no acepta ninguna reclamación por la variabilidad de su asistencia a las actividades del proyecto y dice que es justamente por esa razón de que por ser la responsable, es la única que no cobra por este trabajo, aun cuando ha habido insistencia por parte de las autoridades universitarias para que acepte una compensación.

Las cuestiones salariales no parecen preocupar a Lupita. Trabaja bastantes horas más de las que cobra. En uno de los planteles en que imparte un curso no le pagan, y aunque dice que no lo deja por cuestiones sentimentales, sí le afectó saber que a un compañero en su misma situación y adscripción laboral, le estaban pagando, mientras a ella, el director de este plantel ni la consideró.

La razón para no preocuparse por el sueldo es, según ella, que en la familia “no aspiramos a grandes gastos, no tenemos muchas ambiciones de tener más.” Además, Lupita comenta que su esposo gana bien, pero los problemas por esta causa son mínimos:

A veces sí me ‘refiere’ eso del sueldo, él la mayor parte de las veces piensa en el sentido monetario, pero como ni yo me meto con su sueldo ni él se mete con el mío, contribuimos los dos, pero nadie te dice qué haces con el resto...

Restar importancia al salario resulta congruente con lo que para Lupita es más importante: lo que hace le produce muchas satisfacciones, le gusta y además, le pagan por hacerlo. Por lo que hace al monto del pago, hay que considerar que es reducido, y eso que ella goza de algunas compensaciones, como una beca al desempeño académico y un bono que cada cuatro meses se paga al personal directivo y que a ella le han asignado también. Por cierto, que este último lo considera una especie de beca para su hijo, aunque en realidad se otorga a personal con o sin hijos.

4. Relaciones

¿Cómo es Lupita?

Como persona, Lupita tiene una auto-representación y también es percibida de varias maneras diferentes por quienes la rodean, según el tipo de interacciones que establecen con ella. En este caso, la representación a la que me referiré tiene que ver con Lupita como profesional, como profesora; y la integro a partir de su propia apreciación y la de quienes la tratan profesionalmente—incluyéndome como estudiosa de su caso—. Creo que esto ayuda a “definirla”, a conocer la forma en que ella se ve y que resulta pertinente para ir entendiendo un poco más la parte profesional de su vida.

Aunque la identidad genérica de Lupita es de mujer, su identidad profesional la asume en masculino: es médico. Cuando comentamos al respecto, me dijo que esto era lo correcto, aunque en diferentes lugares he encontrado el uso femenino del término. De manera más específica, su identidad profesional es la de morfólogo o morfóloga (aquí sí usó el femenino). Hay quien considera también que su personalidad corresponde al típico morfólogo:

Es un poquito como el investigador, un poquito desaliñado, un poquito menos cuidadoso.

“Sencilla”, es la palabra que más utilizan los alumnos de Lupita para calificarla. Después van ampliando los calificativos, y muchos de ellos se refieren a su apariencia física: es chiquita, chaparrita... Sin embargo, los estudiantes aprecian otros detalles: les inspira confianza, tiene sentido del humor, se sienten agusto con ella, es atenta, amable, servicial y está dispuesta a ayudarlos aunque disponga de poco tiempo. No obstante, lo que impacta a todos los alumnos es su amplio conocimiento de la disciplina que maneja: “Sabemos que lo que ella dice son bases confiables cien por ciento.” Reconocen también sus cualidades docentes no sólo sus actuales alumnos, sino también los de generaciones anteriores.

A esto hay que agregar una expresividad desbordante que se ve en las clases, en las charlas de pasillo, en el laboratorio, en otros espacios. Ella se describe como “escandalosa” y los estudiantes la consideran juvenil e incluso “media locochona o alocada”, y tal vez la razón de esta apreciación se vin-

cula con el fuerte contraste de la gran mayoría de los profesores que integran la planta docente (el 94% son varones). En general son serios, pulcros en el vestir, muy formales y enemigos de bromas con los estudiantes; además de ser, en general, de mayores edades.

La forma de arreglarse habla también de la personalidad de Lupita. Ella no se ajusta tampoco al esquema de apariencia esmerada y muy cuidada en el vestir que suele asociarse con "el médico". Al respecto, el director comentó:

A pesar de que la doctora es dama, es mujer, tiene un comportamiento un poquito no tan pulcro, no se identifica con la mujer... Si fuera otra su personalidad, no sería morfóloga.

Y es que Lupita prefiere la comodidad para estar en el aula, aunque cuando se trata de proyectar una imagen al exterior, hace un esfuerzo y se esmera en el arreglo personal: maquillaje, tacones, etc. No parece que esta cuestión le preocupe en particular, aunque sí le gusta arreglarse; esto "disminuye" cuando las actividades se intensifican: el tiempo no se estira y entre las cuestiones prescindibles están las de apariencia, así que un peinado práctico y ropa cómoda son la solución.

Lupita, como toda la gente, ha ido cambiando con el tiempo, pero algunas características se mantienen. Unas las ha tenido que controlar y algunas otras, desarrollar. Cuando llegó a la universidad era –en su opinión– muy insegura y tenía muchas dudas, se enfrentaba a un medio desconocido y difícil:

Cuando llegué, nada más éramos tres mujeres... y estaban acostumbrados a que ellas no decían nada, o sea, siempre se metían al laboratorio, a escribir y dar sus clases... y no estaban acostumbrados a ver a una mujer que se metía aquí, que se metía allá, y que podía hablar con ellos y en sus juntas les podía rebatir... nunca, nunca... Entonces, me empezaron a notar como rara... He tenido muchas presiones... he tenido apoyo, no digo que no, mucho apoyo, pero también me ha costado mucho trabajo mostrar mi posición y mantenerla, el no tenerles miedo, y sí, me han hecho sentir en momentos insegura...

La percepción que tienen (de Lupita) los directivos es variable. Dos expresiones bien distintas de dos jefes:

- Escogiste bien... vale la pena. (Con relación a mi interés en la vida de ella).
- Es todo un caso.

Y una forma muy particular de referirse a ella, de un tercero: *¡Esta niña!*

Quizá la percepción del mismo director del plantel pueda ilustrar cómo Lupita era vista a su llegada a la Facultad:

Parecía una muchachita de preparatoria, poco preocupada por la pulcritud y formalidad. A primera vista no parecía una jovencita adecuada para trabajar con alumnos de nivel superior e imponer disciplina en el laboratorio de Morfología, donde se maneja un tipo de material que requiere cuidado y mucho respeto... En el momento en que la vi dije: "Yo no doy un cacahuete por la doctorcita. ¿Por qué? Por la forma de presentarse."

¿Cómo fue logrando, esta profesora, el reconocimiento de su trabajo y su persona, de su profesionalidad?

Es el mismo director quien afirma:

En el momento en que platica uno con ella, se da uno cuenta de que es una gente bien informada... trae formación para ser un docente.

Pero la respuesta no sólo está en el bagaje teórico que había logrado adquirir Lupita, sino en su carácter. Desde pequeña ha tenido la necesidad de demostrarse a sí misma que puede, que vale, que es capaz de lograr todo aquello que se propone. No se considera rebelde, sino más bien analítica y reflexiva, pero cuando estas actitudes la llevan a concluir que lo que se dispone, ordena, sugiere o impone no es correcto, conveniente o justo, entonces, protesta. Maneja su saber académico con habilidad para fundamentar sus objeciones y decisiones y, en determinadas ocasiones y circunstancias, se salta las normas si está convencida de tener la razón, lo mismo en lo que hace al manejo del laboratorio que en lo relativo a la dinámica de la clase o en asuntos administrativos.

Nuestra protagonista es también una persona inquieta. Busca llevar a la práctica sus ideas, al poner manos a la obra sin pensar mucho en el tiempo que se llevará o en las dificultades que habrán de surgir, lo que puede llevar a equivocaciones. Sin embargo, no se resigna con facilidad y tiene muchas

ideas para introducir innovaciones, para hacer cambios... lo mismo en el salón de clase que en el laboratorio o en los proyectos didácticos especiales en que se ha involucrado. No obstante, para que las ideas germinen y crezcan, se requiere más que la actividad de una persona sola, el apoyo de otros. Este sustento a veces se ha escatimado y ha dificultado el trabajo de la docente.

La Facultad de Medicina tiene cinco figuras con autoridad, todas masculinas. Además de esto, cuenta con la planta docente, personal secretarial y de apoyo e intendencia. Los puestos secretariales son ocupados por mujeres, así como alguno de apoyo y únicamente el 6% del profesorado son mujeres.

Lupita tiene relaciones de diversa naturaleza con las otras personas que laboran ahí. Para tratar de entender la dinámica en la que juega su rol esta profesora, dividiremos a las personas con quienes trabaja en grupos: las autoridades, los compañeros de trabajo (profesores y profesoras, así como otros miembros del personal) y el alumnado.

Relación con las autoridades académicas

Como distintos son los varones que ostentan un cargo directivo en la Facultad de Medicina, diferentes son también las formas en que se relaciona Lupita con cada uno de ellos, no sólo en función de las actividades que a cada cual corresponden, sino también por los puntos de vista que se comparten o no, en diferentes asuntos.

Vale decir que en las relaciones laborales —en especial con los jefes—no siempre se está de acuerdo o en desacuerdo: se pueden compartir puntos de vista y, simultáneamente, para otras cuestiones, tener perspectivas opuestas. Esto forma parte de la dinámica institucional en la que influyen los sujetos a la vez que son influidos por ella. De esta manera, aunque con el equipo directivo —en general— las relaciones son más o menos cordiales, los grados de identificación y comunión de perspectivas son variables.

De quien dirige a la Facultad destacan, en principio, un amplio reconocimiento a sus saberes especializados en el área, aun cuando no se trata de un académico: es un profesional que ejerce la medicina en clínicas y centros hospitalarios, lo que se refleja, entre otras cosas, en la importancia que en los últimos tiempos ha adquirido la práctica y formación clínica de los estudiantes.

Aunque, por diversas razones, el director no pasa muchas horas en la Facultad, no deja de estar pendiente de las actividades que se realizan, recu-

re, para ello, a la labor de los otros directivos. En mi opinión, al director le preocupa la calidad académica y la asocia, en buena medida, al establecimiento de disciplina y organización eficiente en el funcionamiento del plantel, tanto en lo que hace a profesores como a estudiantes.

Del total de miembros del equipo directivo, sólo uno se dedica en exclusiva a las actividades en la Facultad, el resto tiene otras responsabilidades: consultorios privados, trabajos en instituciones de salud y otro tipo de negocios. Esta situación es generalizada en el caso de los profesores de tiempo completo y por horas. No obstante, Lupita es una de las pocas excepciones.

A pesar de que el tener un trabajo adicional al de la Facultad es una práctica común, en especial entre los médicos varones, cuando Lupita ha extendido sus actividades a otras áreas dentro de la misma universidad, ha enfrentado la negativa de la autoridad académica que considera “un gran error” el que imparta clases en otros planteles. Uno de los directivos comentó: “Nos la peleamos”. ¿Existe el temor de que, en un momento dado, la Facultad quede para la docente en segundo lugar y se vea afectado su desempeño? ¿Por qué esto no es así en el caso de los varones? Una de las razones puede ser que, en su caso, se trataría de un tercer trabajo agregado a los de ama de casa y docente. También hay otras causas más ocultas y de carácter político.

Decía antes que Lupita tiene también excelente relación con otro miembro del equipo directivo. Esta relación se basa, en parte, en el amplio reconocimiento que hace este médico de la valía de esta docente, pero lo que ella más agradece son las constantes muestras de apoyo: el intercambio de materiales, de noticias de otras facultades, de palabras de aliento y ánimo cuando las cosas van bien y aun cuando no van tan bien. Es una relación de amistad, y aunque existe una jerarquía de por medio, en más de una ocasión, Lupita se refirió a esta persona como “compañero”, dejando los nombres “jefe” y “autoridad” para referirse al resto del personal de jerarquía superior.

Otra de las personas que ostenta un cargo directivo, y con quien la relación de Lupita es más directa, difiere en muchos sentidos de su manera de pensar, lo que en el pasado derivó en roces; aunque –en su opinión– la situación ha mejorado a últimas fechas. A pesar de las incompatibilidades de criterio, también este médico reconoce en Lupita un elemento muy valioso.

Los regaños y las llamadas de atención son algo frecuente para Lupita. El motivo, según ella, es:

No estoy respondiendo a las expectativas de lo que quiere la Dirección.

Las expectativas a que Lupita se refiere tienen que ver, por ejemplo, con la forma en que se debe relacionar con los estudiantes: mantener un estatus diferencial, que se marquen las distancias, evitar bromas y confianza excesiva que pueda ser malinterpretada. A esta disposición ella no se ha plegado:

No puedo ser así... muy cortante... esa clase de respeto tirante. No, no pienso cambiar.

Las autoridades han reconvenido a unos cuantos docentes (Lupita incluida) y a los alumnos que, al parecer, no han logrado “cambiar su forma de ser” y adaptarse a expectativas de conducta más formales.

Y es que así como las autoridades tienen una justificación para demandar un determinado tipo de comportamiento a docentes y alumnos, también éstos tienen una motivación para asumir otra conducta, lo que está en íntima relación no sólo con el carácter de cada cual, sino con las concepciones de la formación profesional del médico y de la misma institución.

Las autoridades, en general, parecen estar preocupadas por las funciones de evaluación y control: en diversos documentos se hace referencia a este asunto. Además, se trasluce un empeño por lograr una Facultad disciplinada, en la cual, la imagen del médico debe irse creando desde que el joven ingresa a esta carrera de alta apreciación social y elevado estatus.

Las relaciones entre Lupita y las autoridades siguen diversas estrategias: de ellos, para lograr sus fines; y de ella, para hacer prevalecer su criterio:

El director me lo dijo una vez, que yo soy muy calzonuda, que me he de salir con la idea que tengo... Lo que pasa es que no estoy acostumbrada a aceptar las cosas que no me parecen, o sea, a mí no me gusta y digo: “¡No y punto!”.

Y sobre las consecuencias de la oposición a disposiciones de las autoridades:

No me han hecho nada... no sé si por la necesidad de tener un especialista en morfología, o si porque en las cosas a que me he opuesto, a la larga, tenía razón.

Pero no siempre las cosas son así: no se trata de que Lupita sea la “profesora autónoma”. Hay ocasiones en que, desde luego, los puntos de vista coinciden, al haber acuerdos con los criterios institucionales, y muchas de las actividades de esta profesora son apreciadas y reconocidas. También suele ser ella quien transige, cuando –a su juicio– aquello que se le demanda no entra en conflicto con sus normas de conducta. Sólo unos ejemplos al respecto, que me parecen pertinentes, ponen de manifiesto la situación de la académica ante la autoridad y otros colegas varones:

En una reunión reciente a la que fue convocada y a la cual llegó después que otros profesores del plantel, el director la recibió diciéndole que a ella le correspondería improvisar un mensaje dirigido a estudiantes extranjeros y en presencia del rector: *“Ya lo decidió Pérez, ya lo decidió López, ya lo decidió García, ya lo decidió Suárez, ya todos decidimos y a ti te va a tocar responder.”* Ella se sorprendió: *“¿Así tan fácil? ¿Y cuándo fue la votación?”*. A lo cual el director le comentó: *“No, por dedocracia te tocó.”* Y ella solamente aceptó: *“Ah, bueno.”* Luego me comentó: *“Pues ya, ¿qué más hacía, no?”*.

En otra ocasión, le fue enviada una aspirante rechazada; después de atenderla, Lupita me dijo: *No me consultan si puedo atenderla, simplemente me dicen: “Ahí te la mando.”* Con este tipo de acciones, se interrumpe su ritmo de trabajo, las actividades que ella esté realizando en el momento y esto se vive como una imposición.

En varias ocasiones pude comprobar, por ejemplo, cómo directivos de la Facultad interrumpían la clase de Lupita, sin solicitar autorización, simplemente entraban al aula, y ella se veía en la necesidad de sentarse tras el escritorio a esperar que terminaran su intervención. Esta conducta que parece pasar desapercibida en esta institución educativa no la he observado en otros sitios, pero en todo caso, ¿es tan importante y urgente lo que el directivo quiere informar o comentar? ¿no merece la profesora cierta consideración a su trabajo?

A pesar de existir, en general, un aprecio por la labor profesional de Lupita, hay ocasiones en que se han presentado llamadas de atención, lo que puede ser percibido como un hecho negativo:

Por una parte el ser mujer; y, por otra, el ser joven y el tratar de hacer lo que uno cree que pudiera ser mejor causa que todo mundo tenga derecho a regañarte.

Relación con los compañeros y compañeras

Lupita habla de relaciones cordiales y de estimación entre los compañeros; ella dice que “hay calidad humana” y que esto es posible, en parte, por las reducidas dimensiones de la Facultad. No obstante, el que sean pocas personas no garantiza un trato óptimo que facilite el trabajo grupal.

A mi juicio, las reuniones de trabajo pueden ser excelentes oportunidades para convivir, para hacer cosas en conjunto, para intercambiar opiniones, puntos de vista, para plantear problemas y encontrar soluciones. Lupita no parece estar de acuerdo, pues, según comentó, ella no acude (cuando puede evitarlo) y una colega suya dijo que prefería dar 50 clases a asistir a juntas. ¿Por qué ese rechazo? Tal vez la explicación está en la dinámica de las reuniones que se realizan en la Facultad de Medicina. Lupita me habló acerca de una de ellas, otro colega me hizo comentarios en torno a otra, y, al revisar documentación, pude apreciar algunas de las características que pueden hacer poco productivo este tipo de intercambio y derivar en el rechazo que apunté.

Una de las juntas a que me he referido tuvo por objetivo establecer un reglamento común para los laboratorios. Los profesores se reunieron y resultó que, a la propuesta inicial, cada cual quería hacer adecuaciones relativas a su laboratorio en particular. Conclusión: no se pusieron de acuerdo.

En otra reunión en la que se pretendía hacer un análisis de programas mediante un proceso que los participantes llamaron “de-construcción curricular”, en opinión de Lupita, tampoco se logró nada porque en lugar de explicar honestamente qué era lo que se trataba en las clases, los profesores presentaron un panorama que no era real. Los ánimos se exaltaron. Ella lo manifiesta así:

Empezaron a dar manejaditas al programa, para que se viera bonito... Hubo un choque tremendo... Yo les tuve que decir: ¡No me vuelvo a presentar a una junta si vuelven a decir una majadería aquí!

Afirma que cada uno mantuvo una actitud obstinada en cuanto a los cambios en los programas: *¡Allá me dijeron dónde está el error, pero no lo corrijo!* Sin embargo, uno de los directivos consideró como un logro de esta misma reunión el que Lupita hubiera reducido —aunque fuera en una pequeña parte— el extensísimo programa de su asignatura, todo lo cual no ocurrió sin

que mediaran fuertes discusiones en las que ella no contó con la aprobación de sus compañeros, quienes –al parecer– se ven afectados en el desarrollo de sus asignaturas por la forma en que el curso de ella acapara la atención y los esfuerzos de los alumnos.

Es precisamente la excesiva dedicación de los estudiantes al curso de Lupita lo que se ha convertido en motivo de conflicto con sus compañeros, quienes se quejan de que los alumnos no se concentran en clases, faltan a las asignaturas, o están sentados en el aula, pero mantienen abierto el libro de la otra materia mientras ellos exponen. Las razones que hay detrás de esta situación, aparecen más adelante.

No parecen existir deseos de realizar trabajo en grupo. Las reuniones de Consejo Técnico se han ido espaciando cada vez más, y las de Academias de Profesores hace tiempo que se suspendieron: “*Hemos perdido el interés*”, fue el comentario de Lupita.

Ella trata de llevarse bien con todos sus compañeros, procura ser cordial y amable y considera que ha ganado terreno:

Por eso mismo que he sido paciente, que he aguantado... y les he ido demostrando que a pesar de que cuando llegué me consideraban muy joven para este tipo de cuestiones... Poquito a poquito me he ido ganando su estima. Me regañan y todo, pero saben que aguanto... Les he ido demostrando que puedo hacer las cosas... y considero que sí me estiman.

Además de su condición de mujer joven y con una forma de pensar y actuar que difiere de la que venían asumiendo sus compañeras en la Facultad, Lupita ha enfrentado el rechazo y resentimiento de algunos colegas porque ella proviene de la capital, una situación cultural nacional que afecta a los que llegan a una provincia y que no es exclusiva de ella:

Siempre hacen esa diferencia, de los maestros que venimos de fuera... Les he refutado: “Pues a veces los que venimos de fuera queremos más a las paredes porque les hemos dado más sudor que los que han salido de aquí...”.

Pequeños detalles dan cuenta de la forma en que la doctora trata de ayudar a sus compañeros: cambiar una sesión de prácticas porque el maestro tiene un

compromiso, dar un par de clases a otro grupo porque el profesor se lo pide, hacer algún trabajo especial para un compañero.

Hay que mencionar aparte la relación que existe entre Lupita y Silvia. Ésta es una profesora que tiene mayor antigüedad que Lupita en la Facultad y hace dos años fue asignada para colaborar en el mismo curso que da Lupita y que, aunque no es el único que imparte, sí es el que lleva la mayor carga horaria y responsabilidad. Ambas profesoras se reparten el programa, pero es Lupita quien determina la forma en que se organizan los contenidos, la secuencia, etc.; y aun cuando sea Silvia quien esté impartiendo la clase en un momento dado, siempre Lupita está pendiente de lo que sucede... resulta curioso ver cómo Silvia asiste a las clases de Lupita y toma nota como una alumna más. Dice que está aprendiendo, pues hay contenidos que ella no maneja. La relación entre ellas es bastante cordial, pero no deja de apreciarse que no hay igualdad: es claro que existe cierta jerarquía y aun cuando Lupita afirma que le *cuesta mucho darle órdenes* y la considera su *pareja en el trabajo*, es ella quien marca las directrices del curso y ambas trabajan para que pronto Silvia pueda asumir por su cuenta las responsabilidades de la materia que, hasta ahora, es como la carta de identificación de Lupita, dentro y fuera de la Facultad. Por lo que hace a las tareas del laboratorio, no parece ser un área en la que Silvia haya asumido responsabilidades o que le interese de modo especial. Cabe mencionar que a la llegada de Lupita a la Facultad era Silvia quien, de manera provisional, y como médica general, venía impartiendo los cursos de anatomía, asignatura que sería el antecedente de lo que, posteriormente, se convirtió en la clase de morfología.

En una de mis últimas visitas al laboratorio, he podido ver que ya ha sido nombrado un nuevo elemento del personal, un recién egresado de la carrera que es el primer ayudante "pagado" que tiene Lupita, pues en los seis años que lleva aquí no le habían nombrado a nadie. El mismo día que él inició su trabajo, ella le asignó una serie de tareas y con toda naturalidad le fue dando indicaciones. Este joven fue alumno suyo.

Otro grupo laboral identificable lo constituyen las secretarías de la Facultad. Lupita tiene una relación más o menos estrecha con varias de ellas: las une la amistad, que se ha ido forjando a lo largo de los años de su estancia en la institución, así que —en estos casos— el trato es bastante próximo: existe la confianza para tutearse, para reunirse temprano por la mañana a tomar el

café y contarse novedades y cuestiones personales.

La relación con el personal de intendencia es cordial y a veces hay pequeñas bromas; sin embargo, no existe el tuteo aunque sí parece haber confianza. Los intendentes cumplen las funciones que les asignan las autoridades, y aun cuando Lupita tenga necesidad de algunas labores de limpieza adicionales o de pequeños trabajos de mantenimiento u otra naturaleza en el laboratorio, ella debe hacerlos por su cuenta o recurrir a los estudiantes que colaboran como prestadores de servicio social o en prácticas. Se trata de una situación bastante común en esta universidad. El personal de servicio e intendencia es reducido, frecuentemente, sus áreas de trabajo son grandes y no les alcanza el tiempo para hacer todas las cosas que sería necesario realizar. De esta manera, cumplen con lo más indispensable y no están a disposición de los profesores, sino que obedecen órdenes, fundamentalmente, de los directivos. Si alguien tiene una urgencia, a veces no hay personal disponible para atenderla, o si hay que seguir las vías normales, resulta muy tardado.

Relación con el alumnado

Lupita tiene relación con diversos grupos de estudiantes: los de Medicina, a quienes da clases durante un buen número de horas por semana; los de la Facultad de Psicología, y los de especialidad de la Facultad de Enfermería; también están sus ayudantes en el proyecto especial que lleva a cabo, así como los alumnos ocasionales de cursos cortos, y los que prestan servicio social y prácticas en el laboratorio. Además de sus actuales discípulos, existen relaciones con sus estudiantes de años anteriores, tanto los que aún están en la Facultad como los que ya se han ido.

Los vínculos de esta profesora con sus actuales alumnos y alumnas, en especial los del nivel licenciatura en Medicina, son de confianza mutua. Ella trata de lograr cambios entre los estudiantes a partir de un acercamiento a los jóvenes, una posterior identificación con ellos y luego, después de haber sido aceptada, procura inducirlos a cambiar de actitud, motivarlos a hacer cosas, lograr su apoyo en el trabajo, o su ayuda en cuestiones específicas.

Para dirigirse a los muchachos Lupita usa expresiones cariñosas, que se asocian más con una madre que con una profesora: "*Mi'jo*", "*mi amor*", expresiones usadas para jóvenes de ambos sexos, que son frecuentes en la educación preescolar pero que se van haciendo menos comunes a medida

que se avanza en escolaridad y que, en el caso de los profesores, estarían muy mal vistos socialmente, pues llamar a una estudiante de 20 años “mi amor” tendría otras connotaciones. Con frecuencia, Lupita utiliza otra expresión: “chaparritos” o “chaparritas”, según el caso; misma que no se ajusta al significado usual del término, pues ella lo usa (en general) con jóvenes de mayor estatura que la suya.

En otras ocasiones, las expresiones usadas y la forma en que interactúan, es más de camaradería y complicidad, como es el caso de la relación con los ayudantes que tiene en el proyecto especial en el que participa. Esta manera de hablar, con la cual —en mi opinión— se va estableciendo cierta confianza, se ve complementada con otras formas de proximidad física y actitudes. Por lo que hace a la cercanía física, son bastante comunes las palmaditas y poner las manos sobre los hombros de los alumnos y, más raramente, en las alumnas.

En lo que a actitudes se refiere, Lupita busca comprender a los estudiantes, poniéndose en el lugar de ellos al tolerarles algunas conductas alocadas o poco formales, en especial de los adolescentes de preparatoria, que le ayudan en el laboratorio, para lograr poco a poco inducirlos a que sean ellos quienes cambien su comportamiento por iniciativa personal. También es frecuente que felicite a los alumnos y alumnas por una labor bien realizada y que procure corregir los errores en voz más bien baja, como cuando alguien escribe una palabra con faltas de ortografía.

Por la forma en que se desarrolla una de las asignaturas de Lupita, se da la posibilidad de que en ese marco se hagan recomendaciones y aclaraciones a los estudiantes que pasan a exponer un tema a sus compañeros; los comentarios siempre inician resaltando los aspectos positivos, mientras los negativos se manejan con mucha diplomacia, como pequeñas sugerencias u objeciones, con alternativas para mejorar el trabajo realizado, con lo cual la crítica resulta, en general, bastante benigna. Ésta no proviene sólo de la profesora, sino también de parte de los compañeros del grupo, al seguir el patrón que utiliza la docente y, por lo tanto, en general no resultan opiniones agresivas y cuando ocasionalmente lo son, sale Lupita al rescate de la situación tratando de restablecer la dinámica de convivencia.

Usualmente, cuando llama la atención, lo hace con bastante delicadeza, justificándose. Por ejemplo, al finalizar una clase dijo:

Acá galería (*unos estudiantes que se sientan al fondo del aula*) no se estuvo portando muy bien... pero creo que como amigos tenemos el derecho de decir que algo no es muy adecuado... Si no les parece (*la exposición del tema*), lo más adecuado es decíselo a la persona... Esas actitudes (*cuchichear*) muestran una falta de seguridad, discúlpenme que sea tan directa... Es la base del respeto: No hacer a otros lo que no queremos para nosotros.

En el proceso de identificarse con los estudiantes, la doctora recurre a formas de conducta que le han valido la reprobación de las autoridades, y que aun para los mismos estudiantes resultan inusuales, pues hay quien la describe como alocada y otros dicen que por lo mismo que tiene mucho contacto con los jóvenes se cree joven. Se puede decir que ha logrado su objetivo: *"...la confianza que inspira es más de amiga, dentro y fuera del salón, que de maestra."*

De esta forma, es común verla recetar a sus estudiantes, o ver cómo se acercan para comentarle asuntos o problemas personales, que podrían considerarse no vinculados a su vida estudiantil. Esto mismo ocurre con Silvia, la profesora-ayudante de Lupita, de modo que ambas docentes comparten no nada más la actividad de impartir un curso básico, sino la preocupación por la dimensión humana de los alumnos, actitud que, por cierto, difiere de la adoptada por otros docentes, quienes, en opinión de los estudiantes, marcan límites, y no se observa tanta proximidad como la que se aprecia entre los estudiantes y Lupita y su compañera: los chicos tan pronto las ven, las abordan, hacen bromas, las saludan con afecto, y les hacen confidencias. Es importante también recalcar que en todos los casos observados, siempre se conservó el respeto por la figura de la docente, aun cuando en el caso de Lupita, pude conocer ciertos apodosos que han ido surgiendo y que hacen referencia tanto a su apariencia física como a su carácter dinámico.

Por lo que se refiere a la forma en que la docente percibe sus relaciones con los discípulos, dice que se encariña mucho con ellos, le duele cuando se van y aun en casos extremos en que han fallecido algunos de ellos, lo ha sentido mucho. El acercamiento a la vida de los estudiantes, más allá de la relación maestra-alumno(a), le causa conflictos al momento de poner notas malas que desembocan en la baja de alguno de los jóvenes, pero la conforta el hecho de que muchos de ellos no le guardan rencor: la saludan, la visitan. Los lazos de amistad han llegado, en ocasiones, a convertirse en cuasi-familia-

res mediante el apadrinamiento, y se ha dado el caso también de un antiguo alumno al que apoyó para que se colocara en otra carrera que ya concluyó.

La comprensión hacia la vida y problemas de los jóvenes se revierte hacia la docente, pues ella tiene bastante confianza como para comportarse distendidamente en clase: sacarse los zapatos si está muy cansada, llegar un poco tarde porque tenía una clase justo antes, llevar a su hijo al aula porque no hay otro sitio dónde dejarlo y otras por el estilo. De su relación con los estudiantes, a Lupita le preocupa orientarlos para que vayan conformando su personalidad como profesionistas en el caso de los de licenciatura, y para que decidan qué quieren hacer con su vida y, en especial, qué carrera van a seguir, en el caso de los preparatorianos:

Los veo tan jovencitos, así como cuando yo comencé, que dije: "Pues ¡caray!, a mí me hubiera gustado que alguien me hubiera orientado, y no andar buscando a ver dónde me meto para aprender, sino encontrar a alguien que por lo menos me orientara y me enseñara algo".

La relación de Lupita con los alumnos de especialidad es diferente, pues en ellos ve el reflejo de su vida de estudiante de maestría, donde como adulta tenía ya otros problemas. En este caso, las clases se realizan con menores exigencias para con los discípulos. Se trata de un grupo reducido y en su mayoría femenino, donde a los problemas de trabajo se asocian las labores de ama de casa y madre de familia, así como la condición de estudiante; por ejemplo, llegó una de las alumnas diciendo:

Ya mero no venía, tengo a toda mi familia encamada, con fiebre. Ya me los receté. Les di eritromicina: a la de cuatro años, una cada seis horas; al de ocho, una y media...

Con ambos grupos de estudiantes pude apreciar una actitud comprensiva, aunque no por ello se dejaron de lado las exigencias, que, no obstante, fueron siempre mucho mayores para el caso de los estudiantes de Medicina. Estos alumnos reconocen que la carga de trabajo es mucha, se sienten presionados, pero encuentran en Lupita una aliada para superar las dificultades, que, paradójicamente, ella misma va colocando en forma de exámenes, cues-

tión de la que hablaré en la sección dedicada a la práctica docente.

Además de relacionarse todos los días con los alumnos a quienes está impartiendo clases, Lupita tiene contacto con los jóvenes de otros grupos, antiguos estudiantes (hombres y mujeres), quienes no sólo la saludan con simpatía y afecto, sino que recurren a ella con preguntas diversas aprovechando cualquier momento disponible para comentarle diferentes asuntos. Les responde de buena gana, a pesar de que tenga poco tiempo para dedicarles.

5. La práctica docente

El meollo de la vida profesional de Lupita en el momento presente es la docencia porque aun cuando no es su única actividad, sí consume la mayor parte de su tiempo y energías. La práctica docente de esta profesora arranca, en mi opinión, de todas sus experiencias previas –escolares y no escolares–, del contexto en que la realiza –institucional y social más amplio– y de sus creencias y concepciones acerca de cómo debe ser un médico y la forma más apropiada de formarlo. A esta cuestión se enfoca el apartado que sigue.

Después de dilucidar cómo la profesora piensa al profesional de la medicina, dedico una sección a cada una de las asignaturas que imparte en la Facultad, donde explico la forma en que estructura, selecciona e integra los conocimientos; es decir, cómo planifica sus actividades docentes; también abordo ahí las formas de trabajo en el aula, lo que se complementa al tratar el asunto de los materiales y recursos didácticos empleados. Por último, en una sección por separado, hablo del control y la evaluación del aprendizaje, con relación a los dos cursos.

Concepción profesional: normas y valores

Ser médico significa –en opinión de Lupita– no sólo poseer un conjunto de conocimientos, sino transformarse en médico. Este proceso requiere mucha voluntad:

Estudiar diariamente, ir al hospital, que la conducta no nada más la hagas de afuera, que aprendas a ver cultura, que aprendas a leer un buen libro, que aprendas a llevar a tu casa las cuestiones de sanidad, y de ahí al exterior.

El médico, además de tener una panorámica general de los procesos de salud-enfermedad, debe ser una persona culta, que se comporte como médico. Debe tener también una perspectiva humana, ética, responsable: respeta al paciente, ama la vida. Para Lupita, tener los conocimientos suficientes para ser competentes es requisito indispensable, pero también lo es...

...que se desarrollen como seres humanos en toda la extensión de la palabra, que se casen, que tengan sus hijos, que entiendan los lazos de la vida. Podrán aprenderse el libro de 'Morfo' completamente, pero si no estructuran el cuerpo humano en todas sus dimensiones, no lo aprenden a respetar, no lo van a entender...

En México, la carrera de médico cirujano partero es la más larga a nivel licenciatura y también una de las más prestigiadas y con mayor estatus. Para que un joven se convierta en médico, tiene que pasar por un proceso lento y constante en el que se sumerge en una cultura concreta, el ethos: batas blancas, quirófanos, libros costosos, términos técnicos, etc., todo lo cual va integrándose a su persona.

La formación del médico tiene diferentes bases, unas –si se quiere– más de fondo y otras, de forma. Entre las primeras estarían los saberes, actitudes y conductas; entre las segundas, las apariencias. Pienso en una cuestión que me ha venido preocupando desde que inicié este estudio de caso: la ropa blanca.

El blanco es un color que se asocia a pureza, limpieza y pulcritud. En la Facultad de Medicina, donde labora Lupita, desde hace tiempo el director dispuso que los estudiantes y profesores usaran uniforme blanco. Esta orden se apoya, según uno de los directivos, en la necesidad de que se vayan *acostumbrando porque luego van al Seguro o al Centro de Salud y así ya no les cuesta tanto trabajo* (a los estudiantes). Para el director simboliza *“el respeto por la profesión”*. El cumplimiento de esta indicación ha sido total para el caso de los alumnos, quienes pueden utilizar una blusa o camisa de color siempre y cuando traigan la parte inferior de la ropa y los zapatos blancos, y que lleven, además, bata blanca. Cuando, por alguna razón, no han acatado la disposición, han sido reprendidos.

Por lo que respecta a los catedráticos, el director afirma que sólo es obligatorio el uso de la bata blanca en los laboratorios, no nada más por dis-

ciplina sino como medida de protección. El uso de la bata para profesores y profesoras fuera de estos espacios no es obligado, aunque “*le da más formalidad*” al docente. No obstante, tanto Lupita como Silvia suelen usar la bata en el aula. A la primera, le han llamado la atención en varias ocasiones:

Cada que me ven sin bata, me recalcan lo de la bata... También a Silvia le dicen. ¿Será porque somos mujeres? Yo venía en ropa deportiva pero me llamaron la atención, en cambio, míralos a ellos (señalando a un colega que no la llevaba puesta).

En raras ocasiones Lupita acude a clases en la Facultad de Medicina sin llevar la bata puesta, al igual que Silvia; en cambio, en el caso de los varones, el uso de la bata es esporádico y, básicamente, en el laboratorio. Uno de los directivos mencionó incluso lo siguiente:

Lupita se ha corregido, porque antes venía con tenis y ‘pants’. ¿Verdad, Chaparra? Unos tenis con agujeros que el director le tiró en un descuido...

Me fueron referidos algunos sucesos que dan cuenta de medidas disciplinarias aplicadas por el director para lograr el hábito de una excelente y formal presentación de los estudiantes, empezando por el uniforme. De esta manera, se rechazan, por ejemplo, el uso de algún arete o de cabello largo en los varones, los tatuajes, el argot en el léxico juvenil, etc.; porque esto puede poner en peligro un buen *rapport* con el futuro paciente, lo que resulta medular en el diagnóstico; según el director:

“¿Le da seguridad acaso el que alguien en un aspecto diferente al que le estoy mencionado como lo están nuestros alumnos... le haga un tacto rectal, un tacto vaginal? No es lo mismo.”

Aun cuando, en lo general, estos criterios sean observados en la Facultad, existen diferencias de matiz en cuanto a la rigurosidad y conveniencia de medidas como el uso del uniforme; hay quien piensa, por ejemplo, que “el hábito no hace al monje”.

Es curioso que en las ocasiones que los médicos varones llevaban alguna prenda blanca, ésta era la superior y no la inferior, lo cual los distingue

perfectamente de los estudiantes, pues se trata de camisas especiales confeccionadas en un estilo muy característico.

En el caso de los estudiantes —muchos de ellos de escasos recursos económicos— llevar el uniforme al 100% durante los seis días de la semana resulta difícil, pues no tienen mucha ropa blanca ni posibilidades de comprarla de un *tirón*.

Esta disposición llama la atención porque si bien el uniforme se usó en otras Facultades de Medicina, en la actualidad es poco común el uniforme blanco; aunque todavía en algunos sitios se pide a profesores y estudiantes portar bata en las aulas, al ser de uso obligatorio en el laboratorio.

Lupita cree que la verdadera razón para hacerlos vestir de blanco es el estatus. Después de todo, los alumnos de Medicina son los únicos del nivel superior que usan uniforme.

Por lo que hace a la insistencia en el caso de las profesoras, y específicamente en Lupita, me parece que puede haber, al menos, tres razones: su trato familiar con los estudiantes, lo que hace necesario marcar de alguna forma un estatus superior; por su aspecto y arreglo personal que la asemejan bastante a las estudiantes: muy sencilla, de pequeña estatura y apariencia juvenil; una forma de vestir un poco provocativa en ocasiones (escotes amplios, ropa entallada, minifalda) y que no es muy usual en el ámbito académico.

La bata blanca es, para el caso de los estudiantes, una cuestión aparte. Simboliza no sólo limpieza, pulcritud, etc., sino el rango profesional al que poco a poco se acercan. Lupita lo expresa de esta manera:

...al examen práctico se tienen que presentar muy bien: con su bata, de blanco, con todos sus instrumentos, o sea, es hacerlos sentir... “¡Ah, caray!, me voy a presentar como yo quiero!”. Porque íntimamente en el alumno de Medicina el deseo de portar la bata blanca ya está desde antes; entonces, el hecho de que tú le des esa oportunidad y de que ya esté en el momento de demostrar sus capacidades es algo que lo pone nervioso pero le gusta.

Creo que el estudiante de Medicina de esta Facultad se siente médico mucho antes de serlo: empieza a anteponer a su nombre una abreviatura que da cuenta de su nuevo rango: MEF, que significa “médico en formación”, situación que no he visto en otras Facultades, pero que el director me explicó, res-

ponde a la necesidad de ir concientizando a los alumnos de su nuevo status, de sus futuras responsabilidades.

Asimismo, la bata blanca simboliza el poder de curar, de aliviar a otros, y un caso puede ilustrar cómo también implica un fuerte compromiso que poco a poco van asumiendo los estudiantes. Un hecho particular vale para ilustrar esta situación. Una profesora me comentó que no hace mucho un alumno inexperto de los primeros semestres se encontraba en una pequeña clínica donde hacía una sencilla práctica de comunidad, cuando se presentó una emergencia y las personas recurrieron a él, llamándolo “doctor”; el chico no sabía qué hacer, sintiéndose incompetente, manifestó que hubiera querido —en ese momento— quemar su bata.

La formación médica se basa en el conocimiento científico, que a su vez se fundamenta en el método experimental enfocado siempre a la búsqueda de la verdad. Esto es lo que se afirma en el currículum y hacia allá deben apuntar los esfuerzos de docentes y estudiantes.

Por lo que se refiere a los alumnos, se espera que tengan: vocación de servicio, solidarios, tenaces y constantes en el estudio, creativos, con curiosidad intelectual, emocionalmente equilibrados para tomar decisiones en situaciones normales y de urgencia, con iniciativa y capacidad de persuasión para ganar la confianza de la gente.

Estas características, que en el documento curricular se explicitan, no se presentan en todos los estudiantes en igual medida, sino que es labor de la Facultad desarrollarlas. Las formas de hacerlo pueden diferir, y de hecho, las perspectivas difieren, al menos en el caso de esta doctora y las autoridades de la Facultad. Ella da mayor peso a la investigación de laboratorio mientras los directivos privilegian la práctica clínica.

Para Lupita, por ejemplo, la constancia en el estudio debe ir acompañada de una actitud inquisitiva permanente, empezando por poner en tela de juicio lo que dicen los profesores y los libros; no basta con aprenderse de memoria los textos: hay que lograr que el alumno piense, razone y desarrolle argumentos para rebatir las afirmaciones —incluso de sus maestros— cuando están equivocadas; y que además tenga elementos para detectar los errores u omisiones en los libros, pues a veces no se ajustan a lo real: lo que se aprecia observando un órgano o un tejido humano en el laboratorio. Para desarrollar la curiosidad intelectual y la creatividad, se requiere también que la propia

Facultad implemente programas de investigación; sin embargo, a la fecha, existe un divorcio entre la docencia y la investigación. La primera corre a cargo de la Facultad y la segunda, de un centro especializado.

En cambio, las autoridades de la Facultad se han preocupado en gran medida por el desarrollo de la parte práctica de la formación, lo que se nota en el incremento de las prácticas clínicas. Esto está vinculado con las características profesionales de quienes han fungido como directores de la Facultad: han sido médicos especialistas que dedican parte de su tiempo al trabajo clínico y a la consulta privada, pero no están vinculados a la investigación, área en la que sí ha incursionado Lupita. Tal vez de ahí viene la frecuente indicación de ella a los alumnos de que aún hay muchas cosas por investigar y que ellos son *los investigadores del nuevo siglo*.

Otro ejemplo de cómo las perspectivas en cuanto a la formación de los alumnos pueden variar, la encontramos en la idea de la fortaleza y equilibrio emocional. Someterlos a fuertes presiones parece ser una estrategia aceptada y una forma de concretarla es a través de los exámenes. Sin embargo, esta táctica puede resultar contraproducente, pues por efecto del estrés se originan afecciones como las cefaleas, colitis terminal, e incluso se han canalizado jóvenes a la consulta psicológica y psiquiátrica. Se trata, en buena medida, de ir forjando el temple de los estudiantes, de ir probando su resistencia ante situaciones difíciles. Digo que las perspectivas varían porque, al menos en el caso de Lupita y Silvia, tratan de anteponer la condición humana de los estudiantes a su situación como alumnos de Medicina, en especial cuando hay algún problema personal. El director declaró:

Yo pienso que no es una carrera en la que se tenga que retirar de la vida mundana y meterse a un claustro que se llama Medicina.

Sin embargo, esto contrasta con las cargas horarias que sí implican una dedicación prácticamente exclusiva a los estudios, pues a las 35 horas de clase por semana hay que agregar una buena cantidad de horas para repases y estudio. Los sábados son también días laborables y en los semestres avanzados además de asistir a clases por la mañana o la tarde, los alumnos acuden a los campos clínicos —en ocasiones— por las noches. Esta situación es acorde, por otra parte, con lo que me fue referido en el sentido de que en diversas

reuniones de profesores, el mismo director ha comentado que los estudiantes de Medicina deben olvidarse de fiestas, diversiones, de comer, de dormir..., ¡de todo!, porque para ellos la carrera debe ser lo primero.

La preocupación de las autoridades educativas en este sentido se transmite también a los padres de familia, a quienes pude apreciar cómo se convocaba a una reunión obligatoria (con pase de lista), con el fin de darles a conocer los requerimientos de la carrera para que pudieran comprender y apoyar a sus hijos, no obstante que una buena parte de los estudiantes de primer ingreso son hijos, sobrinos o hermanos de médicos y, por lo tanto, sus familias tienen ya conocimiento de las exigencias de tiempo y actividad de la profesión.

La actitud de Lupita y Silvia cuando el trabajo se vuelve más pesado (en época de exámenes) es entender a los muchachos. Uno de ellos me dijo:

Se ve que nos comprenden mucho y no nos cargan tanto el trabajo, no como al principio.

Otra chica de primer semestre comentó:

Venimos de la prepa, estamos acostumbrados a que teníamos examen y nos dejaban toda la tarde para ver lo del examen, sin presiones de tener trabajos; ahorita se resiente muchísimo ese cambio porque dice uno: "Tengo el montón de tarea de la Doctora y si no la hago ya no entendí la clase, pero si no estudio, en el examen voy a reprobar" y procura uno hacer todo pero no alcanza, la verdad que por lo menos yo, no alcanzo... En Morfología se siente una presión muy dura desde que entra uno.

Y es que el curso que estas docentes imparten juntas es uno de los más difíciles y pesados de la carrera. A Lupita le preocupa que sus alumnos obtengan conocimientos sólidos en su asignatura, que les sean útiles para aprender la parte clínica que viene después. También le preocupa que en los estudiantes se fortalezcan todas las actitudes y conductas relacionadas con los aspectos "sociales" de la Medicina, pero en igual medida, las actitudes críticas e inquisitivas. Para lograr todo esto dispone de una buena cantidad de horas por semana en las que tiene trato directo con los discípulos a través de sus cursos; asimismo, aprovecha otras oportunidades, cuando ellos la abordan en los

pasillos o la visitan en el laboratorio... cualquier espacio es bueno para ir “haciendo labor”.

La parte relativa a los conocimientos básicos se da, principalmente, en el curso de Morfología, donde hace énfasis en la importancia de tener una visión integral del cuerpo humano, lo que ha buscado a partir de la estructuración del curso (de lo que hablaré con detalle después). Para tratar de desarrollar los aspectos éticos y de actitud, Lupita usa todas las coyunturas posibles, empezando con el Seminario —la otra asignatura que imparte en la Facultad de Medicina— que ha estructurado con estos objetivos en mente, aun cuando en el plan de estudios no era esa la intención. Ella cree que los aspectos actitudinales son tan importantes que deben ser abordados en un espacio concreto, discutidos y tratados en el aula y que es lamentable que no hayan sido contemplados en ninguna asignatura del plan de estudios.

El aprendizaje de la Medicina es, pues, en el discurso al menos, una tarea que requiere estudio constante, una perspectiva crítica e inquisitiva, buena disposición y cambios hacia conductas comprometidas con la formación y también en el plano social.

El papel del profesorado en la formación de médicos y médicas es fundamental. Lupita lo mira como una gran responsabilidad que, incluso, le quita el sueño porque si fallan las cosas, ella va a tener la culpa. Esa posibilidad de que los resultados no sean buenos se deriva de la incertidumbre ante los cambios que realiza para mejorar su trabajo cotidiano; esfuerzos y actividades que la llevan a alejarse un tanto de la manera “tradicional” de enseñar la asignatura que imparte y que resulta básica en la formación médica, por lo cual la atención de las autoridades y sus colegas está siempre puesta en lo que ella hace o deja de hacer y la lleva a cuestionarse si estará en el camino correcto, si al introducir un cambio en los contenidos, las prácticas, las formas de trabajo, las evaluaciones, etc., rendirá buenos frutos y si éstos serán evidentes y demostrables. Es esta preocupación la que motivó a Lupita a solicitarme —en mi calidad de pedagoga— algunas tareas puntuales en torno a sus cursos, y la que la hizo ver también su participación en esta investigación como una oportunidad para retroalimentar su práctica docente.

Para Lupita su deber es estimular la aportación de los estudiantes y ofrecer su mejor esfuerzo para que aprendan. Esto implica preparar las clases, mantenerse actualizada, orientarlos en aspectos vocacionales y actitudinales

y apoyarlos cuando está en posibilidades de hacerlo, pero a la vez, ponerlos a trabajar: leer, repasar, discutir, pensar. Enseñar implica facilitar el aprendizaje a los alumnos, pero también convertirse en la fuente principal de conocimientos. Ella espera que los jóvenes participen dentro del marco que establece, respetando los lineamientos y controles que va colocando a fin de guiarlos hacia el punto que considera el “deber ser”.

El curso de morfología y un seminario son los frentes desde los cuales Lupita contribuye a la formación de los futuros médicos. Se trata de dos cursos muy distintos. El seminario es lo que podría llamarse una materia de “relax”, mientras que la de morfología tiene fama de ser una de las más difíciles de la carrera. De las particularidades de ambos tratan los apartados siguientes.

Seminario de integración

Es un curso que, al menos en lo formal, pretende lograr la vinculación entre todas las asignaturas del semestre. Esta pretensión que en el documento curricular se explicita, en la práctica no sucede; en parte, por la naturaleza tan disímil de las materias, por ejemplo, bioquímica, psicología médica e inglés, por señalar sólo algunas entre las que es difícil lograr puntos de contacto en un plan pensado por asignaturas que tradicionalmente se han trabajado de manera aislada.

Lupita ha organizado el seminario como un curso en el que tienen cabida diversos aspectos. Ahí se tratan temas de interés que no se alcanzan a ver en otras asignaturas o para reafirmar contenidos y clarificar dudas, en especial del de morfología. Los estudiantes la consideran como *“un espacio abierto para poder dialogar..., y convivir más”, “donde nos relajamos”*.

La relativa poca importancia del curso —desde el punto de vista de la dirección— se manifiesta, por ejemplo, en que el número de horas por semana que lleva cada uno de los grupos no es igual: los alumnos del turno matutino tienen tres y los del mismo semestre del turno vespertino solamente dos, lo que implica una diferencia del 33% en tiempo. Es muy distinta la actitud ante el curso de morfología, cuyos contenidos son motivo de preocupación para las autoridades, mientras que en el caso del seminario, simplemente se afirma que Lupita no se ajusta al programa, pero que tiene sus “razones fundamentadas”.

De los diversos comentarios manifestados parece desprenderse que

hay poca claridad en la secuencia e integración de los contenidos, pues los temas que se manejan tienen escasa o nula relación entre ellos y con otras asignaturas del semestre. Así, por ejemplo, una alumna está convencida de que en esta materia el contenido no es importante y que en realidad el primer tema tratado se introdujo para propiciar la participación con exposiciones y probar el desenvolvimiento de los estudiantes; mientras otra alumna considera que las cuestiones de ética y educación sexual de las últimas sesiones son el meollo de la asignatura y de ahí la importancia de *“tener ciertas cualidades alrededor de la persona para que pueda impartir esa clase”*.

Opiniones vertidas por los participantes son, tal vez, un reflejo de un comentario expresado por Lupita en el sentido de que *“no es tan importante el contenido”*, como enriquecer la conducta del joven con cuestiones de ética médica, filosofía, educación sexual y atender a sus preocupaciones juveniles.

Entonces, los contenidos del seminario se van reajustando. En general, no parece existir mucha claridad ni entre los directivos, ni entre los estudiantes ni para la misma profesora, acerca de lo que debería constituir el meollo del seminario. Esto no impide que sea una asignatura muy apreciada por los alumnos, que la ven como un espacio para aprender y hacer actividades que en otras materias se echan de menos: un trabajo más participativo, un tiempo para conversar acerca de temas de interés general, aclarar dudas, intentar una integración grupal.

Otros objetivos importantes, para la doctora, en este curso son el que los alumnos aprendan a exponer un tema y a ejercer la crítica y autocrítica. Para lograrlos ha recurrido a una herramienta que vio funcionar en unos cursos de didáctica a los que asistió: la micro-enseñanza.

La micro-enseñanza “modificada” consiste, en este caso, en repartir entre los estudiantes organizados en equipos de 11 ó 12, diversos temas para exponer. A los chicos y chicas les corresponde conseguir bibliografía, preparar materiales didácticos y organizar la presentación. Al finalizar ésta ante el grupo, los participantes son criticados por los compañeros que fungieron como oyentes y por la profesora, pero también tienen la palabra para dar su opinión en torno a la conducta observada por su público. Este mecanismo se puso en práctica durante la primera parte del seminario, donde los temas giraron alrededor de las diversas explicaciones del origen de la vida.

Más adelante se usó el tiempo del seminario para hablar de un tema

relacionado con Morfología, pero que, por limitaciones de tiempo en esa asignatura, no había ocasión de tratar ahí. En este caso, la presentación corrió a cargo de Lupita, pero involucró a los estudiantes haciéndolos llevar materiales sencillos de trabajo para construir, entre todos los miembros del grupo, un modelo que representara el ADN, motivo de estudio. El tercer tema fue de educación sexual, a partir de la condición biológica de hombres y mujeres. En este caso, la forma de trabajo fue la exposición de la profesora con los comentarios por parte de los alumnos.

El trabajo de "micro-enseñanza" de la primera parte del semestre estuvo enfocado, en efecto, hacia el desarrollo de habilidades didácticas de los estudiantes, en específico, de las habilidades para la presentación. Aunque cuando se hacía hincapié en que se trataba de una labor en equipo, la realidad es que eran participaciones que, en la mayoría de los casos, se prepararon en lo individual, previa rifa de lo que a cada alumno le tocaría hacer: exponer, preparar algún cartel o acetato, etc.

Dicha estrategia didáctica fue útil para todos. A los estudiantes les permitió irse conociendo entre ellos, pues cuando los equipos fueron integrados al azar, muchos ni siquiera sabían el nombre de sus compañeros; también les ayudó a perder el miedo a hablar en público, a tratar de organizar una breve presentación (alrededor de 7 minutos en cada caso); a familiarizarse con el acervo de la biblioteca y su funcionamiento; aprendieron acerca de los contenidos: las teorías del origen de la vida.

En el caso de Lupita, además de lograr que sus alumnos alcanzaran lo anterior, esta forma de trabajo le permitió ir conociéndolos mejor, dejar que ellos mismos fueran los que se presentaran, sirvió para ir apreciando sus capacidades y habilidades: para organizarse, hablar en público, para preparar un tema. Pero, además, la dejó situarse del otro lado: llegar al aula corriendo (como suele ocurrirle), sentarse atrás y, desde ese lugar, analizar cómo se comportan los grupos. De esta forma empezó a identificar a los de "galería" (como llama a los chicos del 1º "A" que se sientan al fondo y mantienen una constante charla en voz baja); a los que casi no hablan o tienen una voz quedita; a los que pretenden acaparar la atención de ella y sus compañeros; en una palabra, los ha ido conociendo y ha podido generar expectativas con respecto a su desempeño, no sólo en el seminario, sino en lo que para esta docente es el curso más importante y alrededor del cual gira buena parte de la vida

profesional de ella y sus estudiantes de primer semestre: Morfología.

¿Por qué puede ser importante para esta profesora conocer a sus alumnos? Lo mencionó en una ocasión: *Si Dios quiere, nos vamos a estar viendo durante mucho tiempo*. Esto no se aplica a los estudiantes de otras escuelas, con quienes estará un solo semestre. Con los de Medicina, en cambio, los de los dos grupos, espera tener contacto intenso durante todo el primer año de formación y es probable que esta relación se prolongue a lo largo de la carrera, como ha sucedido con otros grupos más avanzados.

Hay que tomar en cuenta también que las exposiciones de los estudiantes coincidieron más o menos con un período del curso de morfología en el que Lupita asumió toda la carga docente, con lo cual ya tenía (con cada grupo) dos horas diarias de clase, en buena parte, expositiva; así que fue también una alternativa para los alumnos: que vieran y oyeran a alguien distinto a la maestra, a la vez que abordaban un contenido muy diferente: referido a cosmovisiones y teorías que, en el caso particular de las antiguas, mucho tienen de poesía y que devuelven a la vida la magia y misterio que hasta hoy la rodea.

Por lo que hace a la crítica y la autocrítica, que se pretendía ejercitar a través de los comentarios finales en las exposiciones, se dio en todos los casos como condición obligatoria y poco espontánea. El esquema implicaba que primero iban los comentarios del público acerca de los aspectos positivos y negativos que apreciaron en el equipo en general y en cada uno de los participantes. En seguida, los miembros del equipo daban su opinión acerca de la participación del grupo. Al final, la profesora hacía una crítica del trabajo de cada sub-grupo y de cada uno de los participantes, así como de la actitud del grupo en general, al señalar tanto aciertos como errores.

Esta era la parte más esperada en la clase. Si durante la exposición varios alumnos habían estado repasando apuntes de otras asignaturas, se mostraban distraídos o cuchicheaban con sus compañeros de al lado, cuando llegaba el momento de las críticas, todos ponían atención. En las primeras sesiones se percibía una mayor riqueza en las observaciones formuladas y una participación más amplia de parte de los estudiantes, pero fue disminuyendo en el transcurso de las mismas.

La intervención más apreciada era la de Lupita, pues representa la autoridad de la clase, la que determina si el trabajo fue bien hecho o no. En la generalidad de los casos, estas aportaciones revaloraban el trabajo de los

estudiantes, aun cuando no hubiera resultado muy satisfactorio; en particular, las expresiones que a veces usaba la maestra les llamaban la atención a los chicos y chicas:

- Tuvieron voz baja. Tú tienes voz dulce, muy bonita, y tú, muy varonil... Él es guapo y se esconde —no sé si lo vieron—, pero no daba la cara al público.
- Vinieron bien vestidos, se peinaron...
- Trata de poner un poquito más de seriedad... Debes procurar que te crean.
- Traten de hablar con la verdad, si no le entendieron, nadie les va a decir nada...
- Hija, tú tienes mucha facilidad de palabra... pero creo que...
- Me pareció excelente... trajeron su material didáctico... ¡muy bien!

Esta forma de ejercer la crítica, con mucha delicadeza, sin insistir mucho en las fallas, dejaba a los muchachos bastante satisfechos, pues a pesar de que cuando se les marcaban ciertos errores o deficiencias, también se destacaban aspectos positivos. Poco a poco, los estudiantes fueron aprendiendo este mecanismo, de tal suerte que en los últimos equipos varios alumnos empezaban comentando los puntos buenos, para, al final, agregar algún "pero"... o una sugerencia para otra ocasión; sin embargo, no todas las participaciones eran bien recibidas por los expositores.

En opinión de varios jóvenes, aunque las críticas ayudan al que expone a percatarse de sus problemas y debilidades, no siempre son formuladas con una perspectiva correcta: ofender, dañar, agredir, en plan vengativo, haciéndolos quedar mal... son términos usados para referirse a la forma en que se dieron muchas críticas. Los aspectos en que se centraron más las observaciones fueron los de metodología didáctica, pues el contenido quedaba en segundo plano; incluso, en algunas ocasiones en que se proporcionó información errónea, incompleta o las explicaciones fueron confusas, no se corrigió ni complementó.

Por lo que se refiere al segundo tema tratado, síntesis de proteínas: estructura del ADN, ARN, los procesos de transducción, etc., se introdujo antes de que concluyera el primer período de evaluación parcial, de modo que fue parte de esta evaluación y, por lo tanto, fue motivo de examen.

El tema se preparó en grupo, tanto en lo que hace a revisión de bibliografía previa como en los materiales que se pidió llevar a los alumnos para construir una especie de modelo y, a partir de ello, llegar a la conceptualiza-

ción. Este tema se introdujo en el seminario al haber surgido a partir del curso de Morfología, en el que no se abordó por apartarse de los contenidos del programa y, fundamentalmente, por falta de tiempo.

El tercer tema que abordó Lupita, con el que inició el segundo período de evaluación parcial, fue lo que ella denominó “el buen vivir”, que estaba enfocado a cuestiones de ética médica: como la eutanasia y el aborto, el juramento hipocrático; así como de educación sexual: relaciones de pareja, noviazgo, homosexualidad, etc. En tales casos, la forma de trabajo se aproximó a un debate dirigido, combinado con la exposición de la profesora, quien empezaba planteando la problemática y en ocasiones fungió como “abogada del diablo”, para hacer que los estudiantes se expresaran.

Hubo una sesión que me llamó la atención en particular; se refirió a la situación de las mujeres y el feminismo, abordándolo a partir de las diferencias físicas y funcionales: desarrollo diferencial de los hemisferios cerebrales, aspectos hormonales, ciclos de vigilia-sueño, papel en la reproducción de la especie. Lupita lanzó preguntas como: ¿Qué les envidian ustedes -las muchachas- a sus compañeros? Y las respuestas no se dejaron esperar:

- Yo les envidio la libertad.
- Yo, que no se pueden embarazar.
- No tienen que estar con sus cuentas cada mes.
- Que los dejan salir.
- Todo lo toman con naturalidad..., no se preocupan..., ‘les vale’ todo.

Luego dirigió la pregunta a los chicos y no hubo respuesta. A continuación, Lupita empezó a comentar las manifestaciones físicas y emocionales de los ciclos menstruales, para concluir que: “Las mujeres estamos ancladas a la naturaleza y más ancladas que ustedes (los varones)”. Después de las descripciones que hizo acerca de lo que representa tener una herida de segundo grado mes con mes en la matriz, algunos comentarios de los chicos fueron:

- ¡Con razón están enojadas!
- Andan de mal humor, ¡sí!

Después de tocar las cuestiones físicas y los desequilibrios emotivos porque *“las hormonas andan todas locas, lo que nos impide la estabilidad emocional”*, la profesora enfiló la discusión hacia el papel de la mujer en la sociedad. Entre otros puntos, habló acerca de que hasta hace pocos años a las mujeres *“no nos habían dado la oportunidad ni nos habíamos ganado la oportunidad de tener poder y capacidad de decisión”*. Mencionó los cambios que se han operado, empezando por el hecho de que en la misma aula había más mujeres que hombres y de que, incluso en calificaciones, pueden llegar a superarlos. En este punto hubo mucha polémica, opiniones divididas entre los chicos y chicas, para quienes las desigualdades persisten y varios alumnos varones que afirmaron que se ha llegado a la igualdad.

Una alumna dijo que entre las familias de escasos recursos económicos se continuaba apoyando a los varones porque persistía la creencia de que al casarse la mujer se quedaría en casa, a lo cual un muchacho refutó: *Me perdonas, pero también puede trabajar. Vean a la doctora, también trabaja y se casó*. Esta circunstancia fue como si Lupita por su sola presencia en esta aula, en esta Facultad en particular, estuviera diciendo a sus alumnas que se puede tener una vida profesional y familiar a la vez, aun cuando muchas de ellas no lo vean así. Una chica, por ejemplo, cree que si quiere destacar en la profesión médica tendrá que olvidarse de matrimonio e hijos, porque el tiempo y la dedicación que esto requiere es incompatible con la medicina. También en los varones influye la presencia de Lupita como profesora, pues modifica su perspectiva de las capacidades femeninas que culturalmente tienden a minimizarse en un esquema machista tradicional como el que impera en México.

La idea del feminismo que expresan varias de las alumnas es la de que se busca ser como los hombres pero no se tienen las condiciones naturales —físicas, biológicas— necesarias para serlo, ni están dispuestas a asumir tampoco las obligaciones desventajosas o negativas; mientras que, para los chicos, las feministas tienen la idea de desbancar a los hombres como seres superiores para sustituirlos en ese papel. A esta visión del feminismo Lupita la denominó *hembrismo*, por oposición a la de machismo, y la rechazó al afirmar que pretende transgredir nuestra naturaleza. En su opinión, las mujeres debemos conocernos, vencernos y realizarnos. Lo primero, referido a nuestras funciones orgánicas; *“vencernos”* al controlar y *luchar con esos animales que*

llevamos dentro: nuestra naturaleza; y realizarnos a través de las metas que cada una se fije, pero siempre amando al hombre como la obra máxima de la naturaleza o de Dios, como la mujer lo es para el hombre.

Volviendo al seminario, éste se ha convertido en un instrumento para presionar a los chicos a cumplir actividades extracurriculares diciéndoles que parte de la calificación de este curso se obtiene al asistir a las comunidades marginadas en las que el plantel desarrolla programas específicos, acciones éstas que escapan al control y supervisión de la profesora y que, sin embargo, ella está obligada a “calificar” (sobre esta cuestión volveré más adelante, al hablar de evaluación).

Da la impresión de que el seminario de integración es la asignatura donde cabe todo, una especie de “comodín” que utilizan los diferentes “jugadores”: las autoridades, para obligar a los estudiantes a participar en proyectos determinados al señalar a los alumnos que el 50% de la acreditación del seminario depende de esto; la profesora, para ver contenidos que, por diversas razones, no se desarrollan en morfología, donde el tiempo es poco y los temas muy amplios; los alumnos, como el espacio de “relax”, donde pueden manifestar sus dudas e inquietudes, pedir explicaciones adicionales, aprovechar para conocerse un poco, etc.

En todo caso, es Lupita la que toma las decisiones de cómo organizar y usar el tiempo del seminario y, los criterios que maneja van más enfocados al fortalecimiento de las conductas éticas y de relaciones humanas entre los estudiantes que al aprendizaje de contenidos médicos, cuestión de la que ella se ocupa con un enfoque muy distinto en el curso de morfología.

Aprovechar la coyuntura del seminario para tratar de fortalecer conductas y actitudes vinculadas con la vocación de servicio, la solidaridad entre compañeros, la conducción de grupos, la integración de equipos de trabajo, etc., se debe, en parte, como ya mencioné antes, a que –según Lupita– se trata de cuestiones que no se abordan en otras asignaturas y que, por experiencia, considera indispensables en el buen médico y forman la parte “humana” de la profesión.

Curso de Morfología

Éste es el curso que más preocupa a la docente, no sólo porque tiene muchas

horas —entre los dos grupos son 25 por semana—²² sino por la relevancia que tienen estos contenidos en la formación de los alumnos.

Desde sus tiempos de estudiante a ella le preocupó lograr una formación integral: fue algo en lo que insistieron sus maestros, pero también fue una percepción personal, por el convencimiento de que el cuerpo humano es uno solo y no es posible decir: *de aquí para acá soy Embrio o de aquí para acá soy Histo...*, así que siguiendo este criterio integrador, el curso de morfología debía unir las asignaturas que ella había aprendido a profundidad en el posgrado: anatomía, embriología, histología y neuroanatomía.

Cuando Lupita llegó a la Facultad de Medicina le dieron el programa: *una lista de temas que no le decían nada... tomados de un libro que ni siquiera estaba actualizado*; es lo que me dijo. Al revisar el programa pude ver que estaba formado por grandes unidades en las que se indicaba -en lo general- la rama de la Anatomía que debía estudiarse en cada una. En realidad, se puede decir que era un programa escueto en contenidos, si bien los aspectos metodológicos y de evaluación quedaban bastante explícitos. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que los programas de los cursos que se integran a los documentos curriculares en esta universidad no son inamovibles y que se espera que cada docente los complemente y, haciendo uso de la libertad de cátedra, introduzca algunas modificaciones que considere pertinentes, recurriendo para ello a su criterio profesional experto, o bien, consultando con otros colegas.

En el caso de Lupita, ella fue tomando cartas en el asunto y empezó por desgranar ese escueto programa, dividiéndolo por disciplinas, de modo que hizo uno para Anatomía, otro para Histología, etc., y con ellos desglosados, se dio luego a la tarea de integrar uno nuevo, estructurado desde una perspectiva que ha denominado "modular" y en la que ha buscado constituir o unir los elementos dispersos de las disciplinas. De esta manera, al usar la bibliografía que también se hace por separado, ha tendido puentes, buscado nexos y relaciones entre las partes de lo que, en un principio, debió estar fusionado pero que la tendencia a la super-especialización ha ido distribuyendo en nuevas ramas de la Medicina. Esta perspectiva no es nueva, aunque sí poco

22. El total de horas impartidas en esta asignatura en los dos grupos no es igual porque como en el Seminario de Integración, no son idénticos para los dos grupos de primer semestre: hay 10 de teoría por cada grupo y en las prácticas, los del matutino tienen tres y los del vespertino dos.

frecuente; ella sólo conoce la experiencia de una universidad extranjera, pero el criterio de integración que ellos manejan parte de la anatomía, pues busca localizar las diferentes estructuras, tejidos, etc. del cuerpo humano, al iniciar el estudio por regiones, y, al parecer, a partir de los niveles macroscópicos. En el caso de Lupita, la perspectiva parte más bien de los niveles microscópicos y las formas de desarrollo embrionario para que los alumnos conozcan, en primer lugar, los elementos que dan origen a las posteriores estructuras adultas, todo lo cual implica, en primer lugar, conocer los elementos celulares y a partir de ellos, los tejidos, para avanzar en niveles de complejidad, pero tomando como eje el desarrollo embrionario. Este trabajo ha sido difícil:

Tengo que leer muchísimo, de verdad tengo que leer muchísimo para dar una clase: tienes que agarrar el libro y ver aquí un concepto y ver en qué coinciden y en qué no coinciden... Tú tienes que ir descubriendo poco a poco que sí hay vínculos, porque sí los hay...

El esfuerzo por totalizar el conocimiento de la morfología de esta manera no se aleja —en general— de los contenidos que el programa original de la asignatura marcaba, salvo en lo que hace a la inclusión de la Neuroanatomía como parte de los contenidos del primer semestre, a los que, por cierto, Lupita concede gran importancia no solamente porque los conoce a profundidad como especialista en la materia que es, sino por la utilidad que atribuye a su estudio, lo que la ha movido a procurar su composición con otras partes de la Morfología: Histología, Embriología y Anatomía.

En reiteradas ocasiones esta profesora hace referencia a la necesidad de dar a los alumnos las bases necesarias y suficientes para que puedan abordar sin problemas los posteriores cursos clínicos de la carrera. Trata, por lo tanto, de proporcionarles una formación lo más amplia posible de la asignatura. No obstante, esta intención de la docente ha recibido múltiples y directas críticas: *Que si quiero hacer morfólogos, que no me estoy concretando a lo que es un médico general...*

En principio, reconoce que a los muchachos hay que suministrarles lo que les va a servir, lo que es real, hay que prepararlos para enfrentarse a los pacientes, pues ella no quiere que les pase como le sucedió en el internado; sin embargo, no deja de recibir críticas pues en opinión de otros docentes,

en su afán de dar un panorama completo ha saturado el programa de información, datos que más adelante no van a tener uso. En estas diferencias de opinión hay argumentos encontrados: a otros profesores les preocupa, por ejemplo, que los estudiantes descuiden sus asignaturas, pues como Lupita misma reconoce:

“Los alumnos son ‘morfo, morfo, morfo, morfo’...”, y están tan concentrados en esta asignatura que no dejan tiempo para atender a las otras.

Por otra parte, ha sido evidente que el excesivo cúmulo de información se olvida: lo han comentado otros maestros y es, incluso, la razón de que se le solicitara unas clases de repaso con alumnos de un curso avanzado. Ella, por su parte, ha afirmado que aun cuando ciertos datos no los vayan a necesitar al detalle, pueden serles útiles para que se den cuenta de cuándo el trabajo que encargan, por ejemplo, a un laboratorio está bien hecho, e incluso, los conocimientos de citología han servido ya a varios ex alumnos que abandonaron la carrera o tuvieron que emplearse mientras estudiaban, para colocarse en oficios técnicos. Esta posibilidad es, inclusive, la pretensión en planes de estudios modulares, aunque hay que recalcar que, en este caso, el plan es por asignaturas.

La preocupación de Lupita por ir mejorando el programa que ha integrado hasta hoy ha sido, al parecer, constante. Ha participado en reuniones de evaluación, en las cuales hubo fuertes críticas y, como resultado de ellas, según uno de los directivos, se logró que redujera —al menos en parte— el programa que venía manejando. Aun cuando para ella esto no tuvo resultados muy positivos por la dinámica de las juntas y porque habiéndose señalado errores a diversos programas, hubo poca disposición para hacer cambios. Entonces, por su parte, decidió emprender esta tarea de forma individual y ha consultado con catedráticos del área clínica para tratar de ajustar el programa a lo que en realidad será útil a los alumnos, pero defendiendo, eso sí, sus puntos de vista y consideraciones profesionales desde la morfología. Ahora tiene el proyecto de mejorar el plan de la materia agregándole actividades para el estudiante, formularios de autoevaluación, etc., con el fin de facilitar a los alumnos el seguimiento de las sesiones.

Mi desconocimiento de la naturaleza e importancia de los contenidos

me impide opinar con autoridad acerca de la pertinencia o no de los mismos, pero lo que sí puedo afirmar es que el programa que Lupita y Silvia manejan en el primer curso es de un grado de exhaustividad y detalle sorprendentes. Al asistir a las clases pude darme cuenta del trabajo que costaba a los alumnos captar la gran cantidad de términos técnicos que iban surgiendo, pero también del grado de complejidad de los procesos estudiados, con lo cual los chicos y chicas enfrentaban un constante desafío: captar la información, tomar notas, procurar entender los contenidos...

Los estudiantes se esfuerzan en aprender, en parte, porque el hecho de no aprobar esta asignatura equivale a ser dados de baja, pero también porque están convencidos de que si no lo hacen, no serán buenos médicos, y creen firmemente en que este curso es la base de muchos otros. Esta creencia no es gratuita, y ni siquiera se deriva –en lo fundamental– de los consejos y recomendaciones de Lupita, sino de esa otra red de informaciones, datos, comentarios informales, etc., que se van dando a través de lo que se denomina “currículum oculto”. Según la catedrática, los mismos compañeros de otros semestres aconsejan a los novatos: *“Mira, todas las demás no importa, estudiate ‘Morfo’ porque esa es la clave para que tú te quedes aquí”*. O bien, los familiares médicos que trabajan en la misma Facultad, incluso directivos, dicen a los chicos y chicas: *“¡Cuidado Morfo!”*. Lupita llama a esto *“irle dando el lugar a la materia”*.

Este peso, esta preocupación colectiva por la asignatura se ha convertido en una especie de prueba de fuego inevitable en Medicina. De este modo, la gran cantidad de información de un programa muy exhaustivo que ha de desarrollarse en el semestre se convierte en una especie de símbolo: éste es el grado de sacrificio que implica estudiar Medicina. Hay que ser estudiante “de tiempo completo”, lo que afirma el director en reuniones con el personal docente. Lupita, por lo tanto, está contribuyendo a cimentar esta perspectiva y estatus del estudiante de Medicina y de la formación del médico.

Pero resulta que a ella le preocupa que los jóvenes aprendan: que vean todos los contenidos, que logren rebasar el conocimiento memorístico y puedan cuestionar a sus mismos profesores. Está orgullosa de los chicos y chicas que cursan el segundo año de la carrera cuando tiene noticias de que formulan preguntas poniendo en tela de juicio los conocimientos de algunos docentes; cuando ofrecen y demandan respuestas mucho más completas que

las que los mismos maestros están acostumbrados a brindar. Esto, para ella, es una señal de que va en el camino correcto, de que en efecto está logrando actitudes más inquisitivas en los jóvenes, de que los encamina a una verdadera formación “crítica”, hacia la curiosidad intelectual que, según el *currículo*, ha de caracterizar al médico. ¿Cómo hace para ir logrando esto, con un programa tan amplio y detallado, en un tiempo relativamente breve?

Las estrategias que utiliza —y aquí entro a los aspectos de metodología docente— tienen como base la exposición magistral. También ella ha tratado de introducir técnicas de trabajo en grupos o equipos, como una alternativa para propiciar que los estudiantes mismos logren “construir” su aprendizaje. Hace un uso ecléctico de las técnicas, combinándolas con la exposición. En general, Lupita dispone de un tiempo corto para la organización y trabajo de los estudiantes en equipos y, al final de la parte colectiva, ella recupera lo discutido y hace una especie de exposición-resumen, con la que procura dejar en el alumnado una idea clara del tema tratado.

La introducción de técnicas grupales es resultado de la constante preocupación de la profesora por mejorar este curso, pero representa también el comienzo de un intento de innovación que quiere aplicar próximamente: se trata del uso de materiales informáticos interactivos que estarían sustentados en el trabajo por equipos y en el proyecto que en sus “ratos libres” está desarrollando en otra dependencia universitaria. Le hace falta, no obstante, demostrar y justificar que esto funciona; ella cree que necesita evidencias cuantitativas.

Lupita nunca pierde el control de la clase, ni lo cede del todo a los alumnos. No puede darse el lujo de que el tiempo se “desperdicie” en distracciones, charlas ajenas al tema de la clase o que se consuma mucho tiempo sin llegar a resultados precisos. Cuando siente que esto ocurre, toma las riendas: apresura a los muchachos, supervisa de cerca lo que hacen, introduce comentarios en los equipos si aprecia que se están apartando de lo que ella solicitó. En general, fija períodos cortos para que los estudiantes glosen o discutan en subgrupos y suele terminar haciendo pequeñas prórrogas cuando ve que muchos no han terminado.

Ella procura que los avances de cada sesión se vayan ajustando a un calendario en el que no hay tiempos “colchón”... ¿Cómo, si no alcanzaría a terminar el programa para la fecha en que concluyen las clases? De pronto, una tiene la impresión de que se encuentra entre la espada y la pared: quiere

que sus alumnos participen en clases, pero esto consume tiempo, y éste no puede ser “malgastado”. De igual forma, los repasos y solución de ejercicios y problemas es una actividad muy restringida que debe quedar a iniciativa de los estudiantes para hacerla en sus ratos libres.

Una táctica más para optimizar el tiempo y que Lupita considera como deber de todo profesionista, si sabe cuál tema se va a tocar, es prepararlo con antelación. Los chicos deben leer antes de la clase acerca del tema del día. Esto, en su opinión, facilita el trabajo y ahorra tiempo, pues hace que –al menos los alumnos– estén ya familiarizados con aquello que va a ser tratado, de tal manera que presenten sus dudas, aporten comentarios y hagan así la clase más amena.

No hay tiempo para repasos: los temas se estudian por adelantado y no se vuelve mucho sobre los anteriores; se entiende que cada cual los estudiará por su cuenta, aunque –según los alumnos– no siempre se puede porque diariamente tienen tarea; todos los días deben leer bastante para la clase que sigue, y hay que agregar también los deberes de las otras 5 asignaturas, con lo cual, como dijo una alumna: *Nos pasábamos toda la tarde aquí en la biblioteca. Ya vivíamos aquí, pero ni así acabábamos*. Estos niveles sostenidos y fuertes de trabajo desencadenan estrés en los estudiantes porque están bajo presión constante, a lo que contribuye una situación especial: las evaluaciones que se traducen en exámenes, cuestión bastante compleja que se relaciona con múltiples aspectos de la vida profesional de Lupita y que, por lo tanto, he venido citando desde páginas anteriores.

Por lo que se refiere a las formas de trabajo de la catedrática, hay que decir, en primer lugar, que ella aborda las partes del curso relativas a anatomía microscópica: citología, embriología, histología y la totalidad de neuroanatomía, dejando a Silvia los elementos macroscópicos. También es Lupita la responsable del laboratorio y, por ello, de las prácticas: una por cada módulo (aproximadamente diez por cada grupo y semestre). En lo que concierne a su forma de trabajo en el aula, he mencionado ya que utiliza mucho la exposición. Tiene a su favor varios elementos que hacen muy entretenidas sus clases; uno de ellos es su voz fuerte que sabe modular: da énfasis cuando se necesita, sube y baja el tono para no hacer monótono el discurso. Además de esto, recurre con frecuencia a ejemplos de la vida cotidiana, relacionados con su condición de ama de casa:

Ven éstos, que parecen niños envueltos en sus pañales, son los fosfolípidos...
Es como la gelatina, cuando le quitamos el pedazo de piña queda el huecote; le voy a llamar citosol...

Además, acude a chascarrillos que hacen reír a los chicos, y según una alumna, sale con cosas inesperadas, pues no deja pasar alguna actitud curiosa de los estudiantes, de modo que esto puede ser, incluso, el elemento que reactiva la atención si va decayendo. En todas sus clases utiliza materiales didácticos, el más común es el uso de los acetatos o transparencias, de los cuales tiene una gran colección, que selecciona según el tema de la clase. Al llegar al aula, los pone, incluso, en el escritorio en el orden en que los empleará. Suele también utilizar varios esquemas que representan a la misma parte de la célula, órgano, etc., con el fin de que los chicos y chicas aprecien las diversas representaciones que existen, señalando, por ejemplo, cuál es la real o la que representa más fielmente a la imagen del microscopio. De igual manera, maneja otros materiales, tanto diseñados *ex professo* (maquetas, esquemas) como improvisados: huevos, gelatinas, hasta las cortinas o la correa del bolso son útiles.

Se puede decir que Lupita es una profesora con “muchos recursos” y logra mantener la atención de los estudiantes, quienes si bien es cierto están preocupados por “el hacha que pende sobre sus cabezas” (evaluación), también están interesados en la propia asignatura. Debo confesar que, en más de alguna ocasión, me sorprendía absorta en la explicación de un tema y, rápidamente, retomaba mi papel de observadora. En general, durante las clases, los alumnos se mantienen pendientes de lo que hace y dice su maestra, toman notas, hacen preguntas.

Con relación al trabajo de los equipos, Lupita los organiza dándoles tareas específicas a realizar. Forma pocos equipos y, por lo tanto, con muchos estudiantes en cada uno; una vez que ellos están trabajando en dar respuesta a las cuestiones formuladas o en buscar los aspectos importantes que se indican, ella aprovecha para hacer pequeñas faenas: comentar algo con Silvia —quien siempre asiste a las clases de morfología de su colega—, acomodar sus materiales para la segunda parte de la clase, leer algo, salir a tomar un poco de agua. Lo usual es que ambas profesoras empleen esos lapsos para pasear entre los equipos, supervisar y apoyar el trabajo. Los chicos se mues-

tran confiados con esta cercanía de las dos catedráticas y hacen preguntas o continúan en apariencia discutiendo con tranquilidad la cuestión, aun cuando las maestras estén a sus espaldas.

Después de esta fase, para la que se da un tiempo breve, siempre ampliado por resultar insuficiente, en general, hay una parte de puesta en común dirigida por Lupita y la sesión se cierra con sus comentarios, momento en que todos los alumnos toman nota de prisa. Entre los ubicados en las últimas filas es frecuente oír: “¿Qué dijo?”, y a veces pierden parte de la explicación en su afán por tener las notas completas. Porque eso sí, ella habla rápido y con un dominio de los contenidos que sorprende, no sólo a mí, sino a sus estudiantes, quienes la admiran, en parte, por eso:

¡Qué bárbara! ¡Cuánto sabe la Doctora Lupita! Sí, la verdad es que sí, fue lo primero que me llamó la atención... ¡Qué preparada está!

Cuando llega el momento de las preguntas, en general da respuestas concretas; en alguna ocasión la escuché decir:

No sé, no he leído sobre eso, lo voy a buscar.

También ella va formulando interrogantes, tanto al inicio de la clase como en el transcurso; muchas de ellas, con el evidente fin de constatar si los chicos están entendiendo, si han captado el sentido de la explicación, aunque también gusta de hacer preguntas capciosas y “para pensar”, en las que interrelaciona conceptos y procesos, lo que hace que los alumnos vayan avanzando en una especie de ensayo-error hasta dar con la solución, aunque cuando esto no ocurre, al final, termina Lupita por ofrecer una explicación. Aun cuando este tipo de intercambios parecen interesar a los estudiantes y enfocarse hacia el objetivo de volverlos más ágiles en el razonamiento, en la capacidad de encontrar incongruencias, contradicciones, etc., el tiempo se convierte en un enemigo, porque estas tareas consumen bastante y no se hacen con frecuencia. Para suplir un poco esta limitación, les recomienda a sus alumnos que estudien planteando problemas o casos complejos y no limitándose sólo a memorizar. Se puede decir que es la tendencia actual en la enseñanza de la medicina: la que se basa en la resolución de problemas y casos clínicos. De

ella me habló el director como parte importante de su propia práctica docente, así como con relación a los exámenes nacionales para las residencias de especialización y las formas de trabajo en facultades de Medicina de universidades extranjeras con las que este plantel tiene contacto.

Retomando al asunto de los saberes profesionales, Lupita, con categórica seguridad, contradice a diversos autores, afirma la pertinencia o inconveniencia de utilizar ciertos términos y de manera reiterada va señalando errores en los libros de ediciones atrasadas, al acompañar el comentario de una explicación en el sentido de por qué tal o cual palabra o dato es, o no, correcto. Todo esto la ha revestido a los ojos de los estudiantes —y por lo que pude ver— también de los colegas de una autoridad académica. En relación con este tema precisamente, ella cree que ésta no depende de ostentar un cargo importante, sino de demostrar el saber:

Para mí, el respeto consiste en que el maestro mismo se lo vaya ganando, por sus ideas. No por el hecho de que sepa mucho, de que esté muy encumbrado en un lugar, siempre va a tener la razón... Uno puede protestar, por lo menos decirle: "No estoy de acuerdo."

Es como si ella fuera ganándose esa autoridad y respeto por la vía de la competencia docente: es lo que le permite rebatir y negarse a las imposiciones cuando considera estar en lo justo. La idea de no creer en autoridades instituidas, de contrastar datos y comprobar afirmaciones se nota en el criterio del uso de libros. Lupita se ha negado a seleccionar un solo texto, y mejor prefiere aconsejar a los estudiantes a que revisen varios de ellos. Cuando la presión de las autoridades ha sido fuerte, ha optado por recomendar tres, al dejar que los alumnos decidieran. Siguiendo estas indicaciones, los muchachos llevan diferentes libros y usan una buena cantidad en la biblioteca, pues 15 de los 22 más consultados por los estudiantes del primer semestre son de las disciplinas que conforman morfología.

El trabajo día a día en el aula se ve complementado por las actividades en el laboratorio. Es un sitio que a mí me parece, en cierto modo, inhóspito: alejado del resto de las instalaciones, rodeado de maleza en la que hay al menos tlacuaches y culebras, y en el que, además, se conservan restos humanos y los olores son desagradables. Es aquí donde Lupita recibe a los estudian-

tes que no la interceptan aprovechando cualquier oportunidad mientras va o viene de clases: van a pedirle libros prestados, algún cráneo o pelvis, a solicitarle asesoría acerca de algún problema de otra asignatura o de las prácticas en hospitales, o a tratar algún asunto personal. Es frecuente que ella recete a sus alumnos, incluso lo hizo conmigo, en un ambiente informal y distendido, lejos del protocolo que implica ir a una consulta.

Como es lógico, todas estas actividades consumen tiempo. Otra vez aparece como un problema. Debo agregar que, en virtud de sus horarios de clase (una tras otra), resulta que Lupita casi nunca llega a la hora exacta. Sus retardos suelen ser de 5 a 15 minutos y a veces mayores. No falta quién la detiene en el camino y ella no sabe decir que no: no se atreve a rechazar a quien le pide algo, aunque no tenga tiempo. Un ejemplo sucedió cuando, ya cerca de las 9 de la noche, fue en compañía de su hijo a supervisar el trabajo del proyecto de Medios Didácticos, mientras su esposo la esperaba en el estacionamiento. Llegó un chico y le preguntó si estaba muy ocupada y automáticamente contestó "No", pero luego dijo "Bueno, sí... ¿por qué?". Miró al joven con más atención y le preguntó: "¿Te sientes mal?". Él asintió y ambos se fueron a otro cubículo donde, al parecer, se dio la consulta, mientras el resto de los alumnos seguían trabajando y el niño jugaba.

Con frecuencia Lupita llega tarde, apresurada y pidiendo disculpas; sin embargo, aunque hay estrategias para reducir esos retardos, ella no las usa. Por ejemplo, cada vez que concluye una clase, vuelve al laboratorio donde archiva sus acetatos y otros materiales; guarda los de la clase que ha pasado y selecciona los de la siguiente, aun cuando, en muchos casos, podría llevarlos de una vez y evitar el regreso hasta el laboratorio, en especial cuando las clases son consecutivas. Este proceso lleva unos 10 minutos, con lo cual hay ya una demora en las actividades y la clase se ve reducida. No obstante, esto no parece preocupar a ella, quien ni siquiera usa reloj y recurre a los alumnos para que "le den tiempo" y calcula si alcanza a explicar algo más del tema o lo deja para el día siguiente. En otras ocasiones, lo que marca su hora de salida es la presencia, en el pasillo, del profesor de la siguiente materia. De esta manera, la puntualidad es soslayada, pues tratar de lograrla al cien por ciento con el nivel de actividades, las constantes interrupciones y los vínculos de Lupita con sus estudiantes, equivaldría a evitar muchas interacciones y contactos con alumnos y colegas.

Hay que considerar, además, que las constantes vueltas al laboratorio tienen también otras razones. Durante los breves viajes, Lupita aprovecha para supervisar a los prestadores de servicio social, para dar instrucciones acerca de tareas definidas, para atender a alguien que la esperaba, etc. Una razón más, es que el solo trayecto aula-laboratorio-aula ayuda a “cambiar de canal”, y hasta para descansar un poquito las cuerdas vocales. Muy de vez en cuando usa esos lapsos de tiempo y espacio para tomar un trago de café o refresco.

Este ritmo de trabajo tan fuerte, con los horarios que esta docente cubre no sería tolerable si ella, además, intentara realizarlo al pie de la letra, así que se ha resignado a llegar un poco tarde, pero en cambio, no falta a clases. No le gusta que la presionen, hace las cosas a su ritmo, que no es nada lento por cierto; de ahí tal vez el apodo que en tono cariñoso le oí decir a una alumna: *Es la “Hormiga Atómica”*.

Entre las siete de la mañana y la una de la tarde, no hay un período de descanso; ni para ella ni para sus estudiantes. Por lo tanto, para chicos y chicas, un pequeño retardo docente va muy bien, en especial en el caso de morfología, con clases de dos horas. Los horarios escolares, además de estar saturados (35 horas por semana), no incluyen un breve receso o intermedio y, a veces, no hay ocasión de tomar ni siquiera el bocadillo que llevan de su casa, porque además, en Medicina está prohibido comer en las aulas –ni siquiera hay botes de basura–, lo que forma parte de la “cultura médica” a que me referí antes. Me parece oportuno mencionar que en otras Facultades se permite comer en los salones de clase, en particular, en las otras en que labora Lupita, aunque tampoco hay un momento de receso oficial. Unas de las razones de esta forma de organización son el elevado número de profesores por horas que trabajan también en otros lugares y a quienes horarios con fracciones de hora no les vendrían bien para cumplir en otros trabajos o empleos. La problemática en torno a esta cuestión es amplia y escapa a este análisis, baste decir que los docentes de tiempo completo como Lupita se ven afectados por los horarios asignados, ya que se da preferencia a quienes laboran fuera de la universidad para evitar que abandonen las clases; por eso es que a veces ella se considera “carne de cañón” en lo a que adjudicación de horarios se refiere.

Retornemos a las actividades prácticas del curso de morfología; éstas se realizan dos veces por semana, una vez con cada grupo y en unión con Silvia. El procedimiento, en general, consiste en preparar con antelación el

material que será usado, con la ayuda de las prestadoras de Servicio Social Interno (SSI) y ahora el nuevo asistente, y una vez que el grupo se presenta a la práctica, dividirlo en equipos, dar las instrucciones y que ellos empiecen a trabajar, apoyados por las mismas prestadoras de SSI, quienes fungen como monitoras de sus compañeros, mientras las profesoras supervisan. La insistencia por parte de Lupita acerca de la conservación de este lugar es clara, *“el chiste de un laboratorio es que lo dejes como si no lo hubieras usado”*, aunque, de cualquier forma, con las prisas, al final los encargados siempre tienen que acomodar los materiales utilizados.

De manera especial, a nuestra protagonista le preocupa el manejo del material didáctico básico de tal espacio: los cadáveres. Se trata de un material que requiere la manipulación responsable y que es importante aprender a valorar y respetar. Sobre este particular, Lupita me refirió situaciones delicadas que ponen de manifiesto su “lucha” por ir creando conciencia en los estudiantes, pero también contra la curiosidad malsana de otros, en especial de los adolescentes de los planteles de preparatoria cercanos, pero además, de directivos y otras personas ajenas a la Facultad que, al creer que se trata de cuerpos ya sin vida, pueden convertirlos en motivo de fisgoneo o inclusive, pretender usos perversos.

Para esta profesora, el cadáver es como un libro, que debe ser tratado con cuidado, que debe disecarse con un método determinado y los estudiantes han de utilizarlo hasta que sepan valorarlo, cuando van trabajando en él, al separar las diversas estructuras sin destrozarlas, con responsabilidad y aprovechando al máximo la oportunidad que tienen de constatar aquello que en los libros han aprendido. Es la ideología de Lupita: de acercar la realidad a los alumnos, de vincular la teoría con la práctica; misma que, de nuevo, subyace a esta preocupación de ella, intención que viene de tiempo atrás: de sus años de estudiante de licenciatura.

Es difícil que el laboratorio de Morfología presente un aspecto agradable, pues además de ubicarse en la zona más alejada de la Facultad, es la única área en que no se ve un trabajo de jardinería constante. Es, además, el único laboratorio sin aire acondicionado en un lugar en que el clima es cálido todo el año y en el que precisamente la naturaleza de los materiales lo requiere. A esto hay que agregar que las instalaciones son viejas y se han tenido que improvisar muchas cosas ante la falta de equipos y las descompos-

turas, lo que contrasta con otras áreas de la misma institución. Sin embargo, en opinión del director, el laboratorio de morfología funciona bien, si se considera que parte del material es compartido con el de patología y proveerlos por separado representaría un dispendio de recursos. Por otro lado, Lupita piensa que es el laboratorio de patología el más sucio de la Facultad por el tipo de materiales que maneja (heces, esputos, etc.), con lo cual, el uso de recursos de ambos laboratorios combinados puede propiciar la contaminación del material de Morfología, como ya ha ocurrido.

Evaluación

La fase final del proceso de enseñanza —la evaluación— se encuentra, en realidad, presente en la mente de alumnos, profesores y autoridades incluso antes de que inicien las actividades. Es una especie de “trago amargo” que hay que apurar y del que no podemos escapar en la dinámica institucional, ni en la escuela básica, ni en el posgrado.

Para Lupita, es una más de sus tareas, pero la forma en que la planea, organiza y lleva a cabo es diferente según el curso de que se trate, al poder ubicar dos grupos: morfología y el resto de las asignaturas. Morfología es un caso especial. Todos los demás cursos aunque guardan sus diferencias, realmente no resultan tan inquietantes como el primero, al que dedico un mayor espacio más adelante.

De las materias que imparte ella fuera de la Facultad de Medicina, una en licenciatura y otra en especialidad, destaca el hecho de que en las dos hace la evaluación por módulos, porque —en acuerdo con los alumnos— se decidió que era más fácil estudiar a la hora de presentar exámenes porque así los contenidos de los cursos se fraccionan en más partes y no obstante de que esto implica más trabajo para Lupita, agiliza el estudio considerando que ella tiene como norma aplicar exámenes y a pesar de que toma en cuenta otros criterios, siempre asigna a la evaluación el mayor puntaje de la calificación.

Una diferencia notable entre estos dos cursos es la consideración que hace Lupita hacia los estudiantes de la especialidad en Enfermería, a quienes les deja elegir el día del examen sin presionarlos con los tiempos, mientras a los de licenciatura en general les presenta “exámenes sorpresa”, especialmente a los de Medicina en el curso de Morfología. Hay que contar que las diversidades entre los grupos son destacadas también, pues mientras en la

especialidad son adultos que trabajan, los de licenciatura son jóvenes que, en su mayoría, se dedican sólo a estudiar; además, otro dato importante es la dimensión de los grupos: en especialidad no llegan a 10, mientras en licenciatura apenas caben en el aula, con lo cual los efectos de la reprobación o deserción —en cada caso— son muy distintos: en el primero pueden cancelar el programa; en el segundo, unos cuantos desertores aligerarían la carga docente y hasta resultarían “saludables” para la dinámica grupal.

Por lo que hace al nivel de dificultad de los exámenes, al parecer, los de la especialidad son más sencillos que los de la licenciatura, pese a la diferencia de nivel, aunque también hay que tomar en cuenta que se trata de contenidos distintos y de carreras también muy diferentes. No obstante, vale la pena indicar que al término del curso de Lupita, en el caso de la especialidad, se dio ya una deserción del 25%, lo que me mueve a pensar que si ella no hubiera asumido una actitud “comprensiva” y tolerante con los estudiantes trabajadores, tal vez la deserción se habría incrementado; lo digo al pensar en los problemas que ya de por sí enfrentaban estos alumnos y alumnas para permanecer en el programa. No obstante, la razón que ella ofrece al aplicar exámenes más sencillos a estos estudiantes y ser flexible con las fechas de aplicación es la de que los contenidos de anatomía que deberán manejar en su calidad de enfermeras y enfermeros instrumentistas son muy exactos y no tiene sentido atiborrarlos con datos innecesarios, ni en las clases ni en las evaluaciones. En cuanto a la adaptabilidad en las fechas de examen, esto es una consideración especial a las condiciones de trabajo de los alumnos.

En el curso de licenciatura que imparte en la Facultad de Psicología, así como Lupita no introduce cambios o innovaciones en su forma de exponer la clase —eminentemente magistral— tampoco puede ser muy exigente en cuanto al cumplimiento de las normas psicotécnicas para la aplicación del examen. De este modo, lo lleva a cabo en una aula abarrotada en la que es difícil cuidar que los estudiantes no copien, saquen “acordeones” y miren apuntes, aun cuando ella intenta estar al pendiente de todos estos sucesos que afectan los resultados.

Veamos ahora los cursos de Medicina, empecemos por el más “fácil”: seminario. La evaluación de este curso se ajusta al calendario escolar, respetándose los periodos y fechas de exámenes, con lo cual hay tres evaluaciones parciales y una ordinaria al final del semestre que abarca los contenidos gene-

rales de la materia. Aquí no hay exámenes modulares, porque tampoco hay unidades fijas a cubrir. Lupita estructura la evaluación a partir de los contenidos revisados en el periodo, al utilizar el mismo examen para el grupo de la mañana y el de la tarde; la aplicación es simultánea para evitar que se comuniquen los contenidos entre sí. Este pequeño detalle suele representar para ella algún problema, pues, en primer lugar, debe solicitar en préstamo un espacio mayor que el salón de clases y sólo hay uno, el auditorio de la Facultad, aunque no siempre está disponible. Otra dificultad que presenta la realización del mismo examen para los dos grupos estriba en los contenidos. Por ejemplo, en el primer parcial unos estudiantes me comentaron que...

...En el examen vino una pregunta que no la vimos en los equipos de nosotros, sino que era del tema de la tarde. Unas cosas que vimos nosotros en la mañana, los de la tarde no las vieron muy bien.

Esta situación no es exclusiva del seminario, sino que también pasa en morfología:

Incluso en un examen las etapas celulares o algo así, a los de la tarde se los explicó y a nosotros nomás lo mencionó, pensando -yo creo- que ya lo había visto con nosotros, pero nada más lo vimos de pasada, nomás lo mencionó, y venían como cinco preguntas...

Y es que al dar dos veces la misma clase, puede ocurrir que se omitan algunos aspectos en un grupo al suponer que ya fueron abordados; además de que los alumnos toman como indicativo de lo importante lo que Lupita dice, así que, si no expresa mucho énfasis en un contenido determinado, para ellos es poco relevante y, por lo tanto, poco probable que venga en el examen.

En cuanto a los contenidos de la primera evaluación del seminario, también hay comentarios en torno a la falta de representatividad, pues si bien es cierto que los dos temas del examen se trataron (el origen de la vida —en equipos— y la síntesis de proteínas —conducido por Lupita—), la mayor parte de las sesiones se dedicaron al primero de ellos, mientras que en el examen esta parte tuvo menos peso, lo que confundió a algunos alumnos que estudiaron más lo primero. Ello viene a reafirmar la idea de que el primer tema

no era considerado muy trascendente, mientras el segundo, más vinculado al curso de Morfología, sí lo era.

En todo caso, el seminario es considerado un curso fácil, lo que tiene relación no sólo con los contenidos, sino con el hecho de que no hay reprobados. Esto no tiene relación con acreditar o no el examen, sino con criterios ajenos al curso, de naturaleza bien distinta: todos van a pasar porque se deben incluir puntos por la participación de los alumnos en un programa que promueve la Facultad y aunque los responsables no han pasado notas ni datos del desempeño de cada estudiante, Lupita les sube la calificación, pues si aprueban no protestarán y, por lo tanto, no dirán las autoridades que ella no tomó en cuenta las indicaciones superiores, cuando es bien sabida la importancia que este proyecto tiene para el plantel.

Vamos ahora con el caso de Morfología, y, para ilustrarlo, recorro a la descripción de un proceso de examen de un módulo del curso: un día de clases cualquiera, mientras Lupita explica, como sin dar mucha importancia dice: *Yo se los puedo preguntar en el examen con cualquier nombre, porque ya lo vimos aquí.* Y al día siguiente: *Como esta pregunta puede venir en el examen.* Y más adelante, cuando un alumno interviene: *¿Nada más tenemos dos cadenas de ADN?* La respuesta no se tarda: *Con esas dos son más que suficientes para reprobar en este parcial.* Y empieza a crecer el temor, la incertidumbre. Alumnos de la tarde visitan a los de la mañana y viceversa, en busca de un indicio, preguntan a sus compañeros si no tuvieron examen porque dijo que sería el viernes pero no hubo nada. Y de pronto, al finalizar una clase por la mañana, suelta: *¡Se me pasaba! Hoy a las 7 de la noche hay una reunión muy importante.* Los chicos se miran unos a otros, perplejos, desconcertados, pero ya tienen casi la certeza de que es la evaluación.

Desde ese momento se olvidan de las otras asignaturas, porque aunque han estado repasando todos los días, no es suficiente y entre las 10 y las 19 horas todavía hay tiempo. Algunos no entran a clases o bien asisten pero tienen la mente en otro lado: no en la explicación del profesor, sino en el libro o en los apuntes que disimulan acomodándolos entre el material de la clase de turno. Es obvio decir que los maestros se dan cuenta. Lo peor del caso es que los exámenes de Morfología no son tres parciales como en el caso de las otras materias, sino muchos más, uno por módulo o unidad, lo que puede representar hasta nueve días de clases "en blanco", y eso sin contar el tiempo que los

chicos y chicas dedican a releer apuntes antes de la clase los días “normales”.

En fin, las horas transcurren rápido. Los chicos de la mañana toman apresuradamente una torta al mediodía, con el cuaderno abierto para no perder el tiempo, los de la tarde hacen “la pinta” a las primeras clases —las noticias vuelan— o si asisten, asumen idéntica actitud que sus colegas del otro turno. Por fin, son las siete. Desde hace rato han llegado los “cuidadores”: una muchacha y un muchacho externos al grupo que tienen la confianza de Lupita y ayudarán a Silvia y a ella en la aplicación del examen. Los estudiantes de blanco, nerviosos, van y vienen por los pasillos, consultan las últimas dudas, dan el último repaso. En esta ocasión los estudiantes se distribuirán en tres aulas que estaban libres, porque no fue facilitado el auditorio. Van pasando de uno en uno y conforme entran oigo por ahí: *Esto no es un juego. Esto es cosa seria. Es una ejecución.* Lupita los sitúa a lo largo y ancho del salón, donde quedan muy espaciados. Algunos se santiguan, otros se resisten a guardar los cuadernos, otros más se cercioran de traer pluma y corrector, porque no se vale escribir con lápiz; unos más concentran la mirada hacia el examen que ya trae su maestra en sus manos, por si acaso se pudiera traslucir algún esquema o dibujo familiar. Es demasiado tarde. Hay que guardar todo, nada sobre la paleta. Una hora para responder las 50 preguntas.

Los minutos van pasando lentos, mientras los chicos se concentran en el trabajo. Lupita y Silvia informan de errores mecanográficos que todos se aprestan a corregir. Más adelante, ellos formulan preguntas a Lupita. Luego la llaman de los otros salones porque allá también hay dudas. Se pasa la hora dando vueltas por las aulas, pero cuando tiene oportunidad, no la desaprovecha para hacer algún pequeño chascarrillo a una chica que intenta copiar con desesperación sin conseguirlo, o a un alumno “veterano” que ha terminado primero: *No te quiero ver por los pasillos, ya vete a descansar; tienes que sacar 10, si sacas siete te pongo cinco...*

Poco a poco van salen los demás, todos preocupados, se reúnen en grupitos afuera, demasiado inquietos para irse ya: otra vez sacan los apuntes y libros, ahora para comprobar si pusieron la respuesta correcta, o discutiendo cuál era la opción más acertada. Lupita se asoma y les pide que se retiren, y utiliza una expresión inusual en ella: *¡jóvenes!* La formalidad de la situación de examen, al parecer, la mueve a cambiar el típico “¡Chaparritos!”.

Finalmente dan las ocho, cuando ya quedan pocos alumnos dentro.

Se recoge la evaluación pero no todo termina. Una chica demasiado preocupada sigue a Lupita y Silvia hasta el laboratorio y trata de justificar un error que cometió y acaba de constatar. Después de unos días los resultados están listos, pero mientras tanto los alumnos ya van estudiando para el próximo examen, porque ya terminaron otro módulo y puede ser en cualquier momento...

Regresemos con el examen anterior: en este caso, Silvia revisa “su parte” de anatomía macroscópica. Lupita contesta la clave y encarga a las prestadoras de servicio social que califiquen el resto, cuidándose de inspeccionar al final, por aquello de que hubiera errores voluntarios o involuntarios. Ha llegado el momento de regresar las evaluaciones y dar a conocer las calificaciones.

Para esto se dedica la última parte de la clase. Los chicos reciben los resultados, algunos guardan el examen rápidamente, otros —los más— forman grupitos o con sus compañeros de al lado comentan los aciertos y fallas, en busca de un probable error en la calificación que les valiera incrementar algunas décimas el resultado. Otros alumnos se quejan de que las copias de los esquemas eran confusas y preguntan, por ejemplo, por qué la evaluación no incluyó la célula, a lo que Lupita tranquila contesta:

La célula es otro módulo. Ya la sueñan, ¿verdad?... Eso quería que dijeran: “Hoy mi mamá va a hacer sopa de célula” (por sopa de médula).

Hay que decir que también se presentan unos pocos yerros y los chicos piden corrección. Lupita se lleva los exámenes para examinar con calma y en caso de que proceda, subir la calificación. Esta actitud de apertura de la profesora tiene mucha aceptación y contrasta con otros casos:

Los otros maestros no nos entregan los exámenes. Nomás nos dicen: sacaste tanto. Si quieres revisar tu examen haz un oficio a la dirección.

El momento de entrega de los exámenes también es aprovechado para hacer un análisis de los resultados; cuántos aprobaron o reprobaron, calificaciones extremas, de cara a las actividades que siguen:

Ya es tiempo de que vayan viendo cómo van a elevar esa calificación. Hay dos 8.5 que son bastante buenos. Quisiera que pensarán por qué hay calificación repro-

batoria (un 30% del grupo). Procuren leer, he notado que en las últimas clases han leído poco.

Si dejara hasta aquí los comentarios, podría pensarse que es exagerada la importancia que se concede a los exámenes y el nerviosismo de los estudiantes, así que estoy obligada a explicar otros elementos que ayudan a entender sus actitudes.

En primer lugar, debo decir que en la Facultad de Medicina la evaluación es algo fundamental y que preocupa también a las autoridades; no es fortuito que sea el tema más tratado en las reuniones de Consejo —después del financiero que, por norma, se acuerda ahí—. También hay que mencionar que ha sido esta Facultad, entre todos los planteles universitarios, la que inició un proceso que ha vuelto cada vez más rígidas las normas de evaluación al restringir al máximo las oportunidades que tiene un estudiante de presentar examen, acreditar y continuar como alumno. Pero también hay que mencionar que esta política ha dado buenos resultados en la perspectiva de las autoridades por lo cual se ha hecho extensiva a otros planteles, al buscar, por un lado, mejorar el rendimiento escolar y por otro, regular la distribución de la matrícula al ofrecer mayores facilidades a los estudiantes de ciencias exactas e ingenierías y menos a los de sociales, humanidades y económico-administrativas, así como de la salud. La escala de calificaciones es de 0 a 10, al ser 6 el mínimo aprobatorio. De nuevo, la Facultad de Medicina se distingue del resto en el uso de decimales en las calificaciones.

Es así como, vía reglamento, los estudiantes quedan acorralados: cada vez más presionados para lograr la permanencia en la carrera. En el caso concreto de la Facultad de Medicina, para que un estudiante pase de primero a segundo y de segundo a tercer semestre, se necesita que acredite todas las asignaturas, pues no puede inscribirse si tiene una sola reprobada; además, debe aprobar, en examen ordinario, al menos cinco de las seis asignaturas del semestre y si acaso no hubiera acreditado una, debe pasarla en el examen extraordinario, de lo contrario, es dado de baja y no puede matricularse otra vez.

Si volvemos ahora al caso de Morfología, donde Lupita ha subdividido las evaluaciones, el alumno debe presentar ocho ó nueve exámenes modulares y aprobar todos ellos para no “irse al ordinario”; eso con independencia de la calificación obtenida. Así las cosas, al contar sólo los primeros tres modula-

res aplicados en el primer periodo parcial, ya el 72% de los alumnos debían presentar examen ordinario. Este porcentaje se incrementó a lo largo del semestre. Por lo que afirman los estudiantes, las evaluaciones son cada vez más difíciles. A todo lo anterior hay que añadir también los problemas derivados de la aprobación de las otras 5 asignaturas. En resumidas cuentas, no aprobar Morfología en el examen ordinario semestral equivale a dejar la carrera y muy pocos estudiantes logran tener tan buen puntaje para que exenten ese examen. En este semestre sólo lo lograron tres de 69.

La actual normativa de evaluación lleva a pensar que la Facultad busca deshacerse del excedente de alumnos que por presiones sociales y políticas aceptó, al justificar la decisión por la vía de la calidad académica y considerar que sólo los estudiantes excelentes tienen derecho a permanecer pues son los que se convertirán en los médicos que prestigiarán a la institución. Es un proceso de re-selección después de la elección, que se prolonga durante los dos primeros semestres de la carrera. La primera selección incluyó un procedimiento largo y difícil en el que hubo que pasar por cursos y exámenes diversos y también, en muchos casos, hacer uso de las relaciones sociales: tediosas antecelas, recurrir al compadrazgo (capital social) y a compromisos políticos para obtener la oportunidad de ingresar; pero resulta que la oportunidad no es suficiente: hay que demostrar que se responde a esa confianza. A partir del tercer semestre las presiones bajan: las posibilidades de presentar exámenes extraordinarios y de regularización son mayores. La re-selección ha concluido y el grupo se ha reducido. Ya, desde el segundo semestre, no hay dos grupos, sino uno, pues los que permanecen caben en un salón.

Se torna así comprensible el estrés a que se ven sometidos los alumnos. Cuando, por alguna razón, el examen modular coincide con el periodo de evaluaciones parciales y no es "examen sorpresa", los estudiantes se concentran en él: muchos pasan las 24 horas en la biblioteca, los chicos no se rasuran, ellos y ellas comen mal para no perder el tiempo en eso, tratan de aprovechar hasta el último segundo. No todos soportan el ritmo y sobrevienen las deserciones (5 en este semestre), las calificaciones reprobatorias. Empieza el desánimo a hacer presa de los alumnos.

¿Cómo reacciona Lupita ante esta situación? Lo primero que debo decir es que le preocupa. Quiere que todos sus discípulos alcancen la meta, que superen el reto que representan las evaluaciones: son el obstáculo que

hay que vencer. Está convencida de que cuando un alumno logra una buena nota en morfología, siente un gran placer que no se compara al de sacar buena calificación en una materia fácil como Seminario de Integración. Poco a poco entran los muchachos a la dinámica del estudio constante, y es que morfología es especial: una suerte de incógnita a resolver y una prueba de que en realidad se tiene vocación médica.

Precisamente la preocupación por los altos índices de reprobación y deserción llevó a Lupita a cambiar los exámenes parciales por "modulares", para evitar que se acumulara mucho material y fuera más fácil el estudio para los alumnos; y a partir de estos resultados también ha ido introduciendo cambios en el programa. Sin embargo, hay cuestiones que tiene muy claras: No cambio calificaciones, el que no llena se va... Y es que tras las calificaciones ella siente la gran responsabilidad de certificar el dominio de contenidos básicos para la carrera, en los cuales se va a sustentar una buena parte de la formación posterior.

De acuerdo con el documento curricular, los dos cursos de morfología (en primero y segundo semestres), son parte del área de formación básica de la profesión y antecedente de los cursos clínicos. Lupita se encuentra, pues, entre la espada y la pared: entre su afecto a los estudiantes con los que ha convivido, y las exigencias profesionales -que ella misma fija- y las institucionales:

Quando entrego la calificación del ordinario los paso a hablar conmigo uno por uno, para aclararles por qué pasaron o no... Es difícil estar dando las calificaciones y verlos llorar... La evaluación es la etapa más dura para mí... Es otro aspecto que los muchachos no habían notado en mí, que no voy a cambiar una decisión.

De pronto Lupita se cuestiona si no será masoquista su actitud de explicar a cada alumno en qué falló. Se evidencia una angustia por las personas que hay detrás de esos exámenes, un reconocimiento al esfuerzo que han hecho no obstante de que no haya tenido los frutos esperados. Parece haber la necesidad de demostrar que actuó con justicia, al anteponer sus valores profesionales a otro tipo de consideraciones. En su opinión, los jóvenes reprobados no se molestan con ella cuando son conscientes de que no saben, al demostrarles cuáles fueron sus errores y aun cuando son dados de baja de la Facultad no le guardan rencor porque comprenden que ella ha sido honesta. Un alumno de primer semestre comentó:

Es la única maestra que te reprueba pero no la odias ni nada de eso, no tienes ningún resentimiento contra ella, tal vez por su manera de ser...

Otra estudiante dijo:

Es de esas personas que te hacen, y te hacen y dices tú: "¡Ay Dios mío!", pero no te dan ganas de matarla.

Por lo que se refiere a los instrumentos en sí, en la Facultad de Medicina se ha normado en cuanto al tipo de reactivos que deben usarse en los exámenes escritos, al marcar como única alternativa la opción múltiple. A pesar de esto, Lupita utiliza, también, otras formas de reactivos: respuesta breve, identificación, falso-verdadero, etc. Las evaluaciones que aplica tienen fama de ser difíciles porque además de requerirse la memorización de muchos contenidos, se necesita comprender los procedimientos y discurrir, de tal manera que "aprender de machete" no es suficiente. Igualmente, hay que conocer los procesos. Usar este tipo de reactivos es —para ella— poner retos a los alumnos que deben entender lo que aprenden: "No hacerlo de esta manera sería un insulto a su capacidad de razonamiento." Sin embargo, hay que decir que los exámenes aplicados se basan, fundamentalmente, en la retención de términos técnicos y en la localización en esquemas, así como en la evocación de procesos. Por otra parte, la forma de trabajo en el aula, privilegia los datos y procesos, y generalmente, hay poco tiempo para dedicar a la solución de problemas variados, de los cuales, una muestra aparece en el examen. Lupita advierte a los alumnos de ello, cuando les recomienda cómo estudiar.

En morfología también se realizan evaluaciones orales; aun cuando las autoridades han tratado de limitar su práctica, Lupita continúa aplicándolos:

Los cito, por ejemplo, a los de la mañana... Con ellos comienzo toda la tarde, porque hay que pasar de uno por uno... Se lleva su buen tiempo. Durante la disección, por las preguntas, tú te vas dando cuenta si sabe o no... Siento que es algo importante ponerlos en estrés..., que se vean sometidos en un examen a la presión. Es traumático, pero si lo sabes llevar, ayudas mucho a que el alumno empiece a crear confianza en sí mismo.

Durante los exámenes orales se monta un verdadero show, porque los alumnos permanecen durante todo el día afuera del laboratorio, a la espera de su turno, nadie se despega, todos están ahí, indaga, con los que ya salieron cuáles fueron las preguntas, si estuvo difícil, tratan de adivinar qué les tocará a ellos, todos immaculados con sus uniformes y batas porque también la presentación cuenta. De esta forma, la evaluación se convierte en una oportunidad más para la formación: en cuanto a saberes y en cuanto a actitudes.

La fama de Lupita como profesora estricta es conocida incluso fuera de la Facultad. Unos estudiantes españoles visitantes comentaron: *Ya nos dijeron que la Dra. Lupita es el terror de la Facultad, que es muy dura.* Y es que el control y la presión que ella ejerce no se limitan al momento de los exámenes, sino que son cotidianos, por medio de preguntas al comienzo de las clases; me contaba:

De antemano los alumnos ya saben que yo les voy a preguntar... Yo manejaba lo que es el "cuello". Cuello significaba cortar cabezas... Yo decía: "Al comenzar el curso conmigo todos tienen 10; para este período de evaluación parcial todos empezamos con 10"; y entonces, pues les voy cortando, se puede decir que dos décimas: "Tú no supiste, me dijiste que no leíste, entonces ¡cuello!, tienes dos décimas menos". Y les voy bajando en el porcentaje que se refiere a participación. Entonces se hacía famosísimo el cuello, y entraban los alumnos al aula diciendo: "¡Nos van a dar cuello!".

No obstante, durante las observaciones, esta práctica no fue muy frecuente, porque Lupita la ha ido sustituyendo con la participación en la labor por equipos, lo que es otra forma de obligar a los estudiantes a preparar la clase, no por el temor de recibir un "¡cuello!", sino porque deben hacer aportaciones al trabajo grupal y para eso necesitan leer.

Como puede verse, en esta forma de presión subyace también la preocupación por lograr que los muchachos estudien, que su actividad sea constante para que logren aprender la gran cantidad de contenidos del curso y, al final, aprueben la asignatura.

Además de los exámenes y el interrogatorio al principio de las clases, otros instrumentos de medición usados son los reportes de las prácticas y fichas o tarjetas en las que se anotan aspectos como puntualidad, asistencia a

clases, conducta y actitud. Sin embargo, sigue siendo la evaluación lo determinante, pues las prácticas valen la décima parte de la calificación y los aspectos de conducta se usan para subir o bajar algunas décimas, de lo cual se desprende que, a pesar de reconocer la importancia de los aspectos conductuales y actitudinales en la formación, son los cognoscitivos los que determinan el éxito.

Con todo lo anterior se evidencia que cada evaluación y en especial cada examen, sea modular o no, representa un buen volumen de trabajo, tanto para los alumnos como para Lupita. Si contamos todos los que aplica al semestre, se puede ver la gran cantidad de exámenes por corregir que se agregan a las cargas cotidianas de trabajo. Tan sólo en el caso de morfología, en el primer período parcial hubo tres evaluaciones modulares con alrededor de 50 preguntas cada una. Si calculamos que el número de modulares es similar en cada parcial, tendríamos que, por cada estudiante hay que corregir 450 reactivos y, al ser 69 alumnos, el número se eleva a 31,050 reactivos, y esto, sin considerar el examen ordinario, que según Lupita, tiene más de 100 reactivos... Además, no es éste el único curso que ella imparte: tiene otros tres. La mayor parte del trabajo de las prestadoras de servicio social que ayudan a Lupita consiste precisamente en calificar exámenes, pues además de éstos, se encuentran las prácticas, de cada una de las cuales los alumnos deben entregar un reporte. Sin la ayuda de estas jóvenes y de Silvia, que también apoya este trabajo, para Lupita sería imposible: o da clases o se dedica a calificar.

Por lo que se refiere al diseño de los exámenes, es un proceso que realiza Lupita en la computadora. Silvia aporta sus reactivos también, pero es Lupita la que hace comentarios y sugerencias a aquélla y la que, en última instancia, tiene el control de todo el proceso. Me explicó, por cierto, que en los 6 años que ha trabajado en la Facultad no ha aplicado dos veces el mismo examen y que desconfía de los bancos de reactivos en computadora.

A lo largo de los cursos, las evaluaciones le han dado a Lupita problemas y satisfacciones. Los primeros, cuando ha habido errores en las calificaciones y la moral de los jóvenes se ha visto golpeada injustamente; las segundas, cuando logra que los alumnos salgan bien en el examen de morfología y está segura de que no copiaron, de que estaba bien estructurado, sin equívocos, porque esto significa que aprendieron y ella cumplió, ahí se juntan dos voluntades:

A mí la materia me gusta muchísimo, y gozo dándola... hago de mi materia una cosa placentera. Entonces, aparte de que tiene peso te encuentras un ambiente agradable para estudiarla, ¿qué haces? Pues estudias más: estás obligado y estás motivado.

CAPÍTULO 2

Laura, investigadora

Introducción

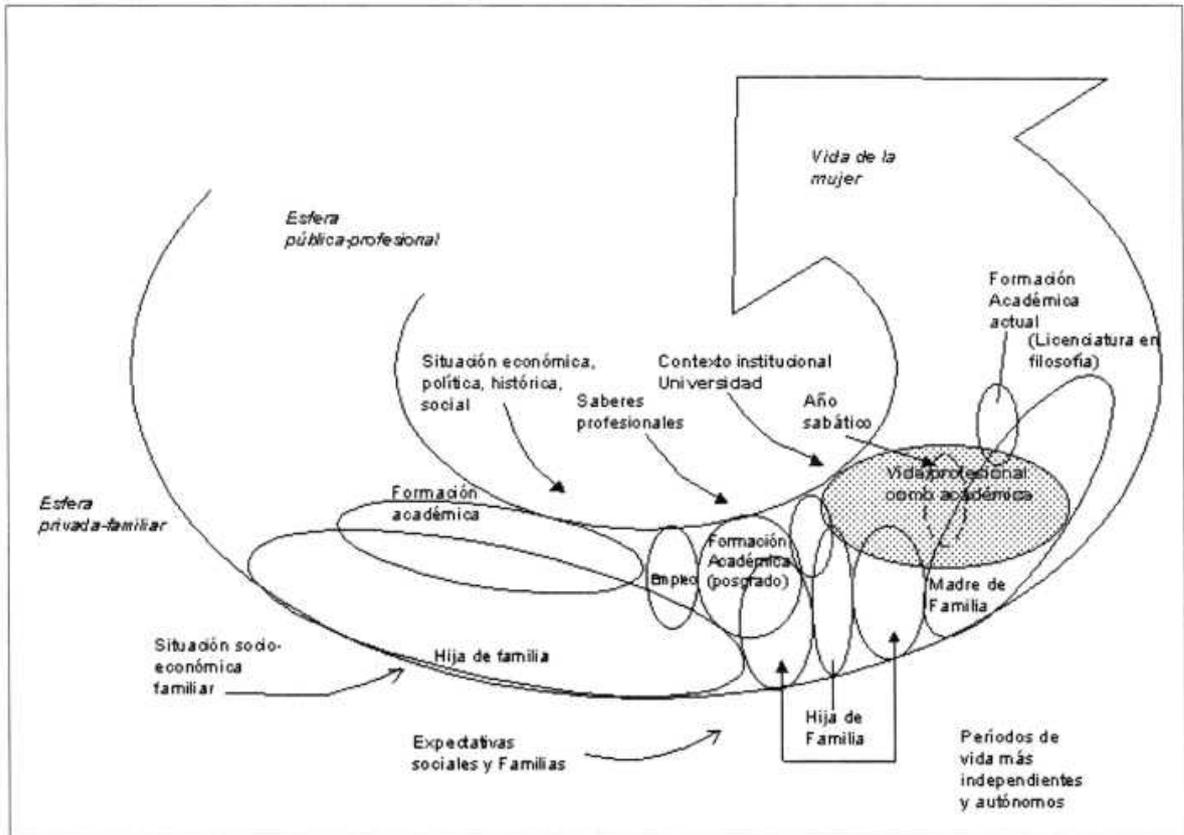
Laura es el nombre ficticio que le he dado a la académica a cuya muy real y compleja vida profesional me acerqué a fines de 1995 y principios de 1996. Se trata de una investigadora que actualmente trabaja para la misma universidad en la que lo hace Lupita, la protagonista del primer estudio de caso. Aunque ambos informes son diferentes, he procurado seguir una estructura similar, que vuelva más sencilla la lectura, de cara a los capítulos posteriores en los que, al retomar los informes, efectuaré las consideraciones y reflexiones que, en mi opinión, se desprenden de las dos experiencias de vida. En esta memoria incluyo también un par de esquemas.

En el esquema tres he intentado representar cómo ha ido cambiando la vida de Laura. He usado pequeños óvalos que se intersectan para ilustrar la forma en la que diferentes aspectos de la vida más privada y familiar de ella se entrecruzan con los periodos de formación académica, el empleo y la vida profesional. La gran cantidad de óvalos en el lado superior —que representan a la esfera pública profesional— se debe a que Laura ha tenido una trayectoria de formación en la que se han combinado periodos de estancia en centros educativos con incursiones en el ámbito laboral, e incluso, un breve periodo de desempleo. Por lo que hace a los óvalos de la parte inferior del esquema, simbolizan la esfera privada familiar. Aquí se puede ver que Laura no pasó directamente del papel de hija de familia al de madre de familia sino que, al coincidir con los estudios de posgrado, probó también una forma de vida más bien independiente y con cierta autonomía, para volver después a vivir, durante una corta etapa bajo dependencia materna y luego pasar ya a convertirse en madre de familia.

El óvalo punteado muestra el periodo central del estudio de caso —la

Esquema 3

La vida profesional de Laura en relación con sus antecedentes, contexto y devenir



vida profesional como académica— aunque, desde luego, he recuperado los otros lapsos por considerar que la vida laboral que deseo entender es el producto de todo un proceso iniciado tiempo atrás y se desarrolla tanto en el contexto institucional universitario como otros contextos que desde el exterior influyen ahora y lo han venido haciendo a lo largo de su vida, según haya sido la situación del momento. Esto se representa en el esquema tres con pequeñas flechas fuera del vector de mayor tamaño, cuya dirección se va modificando por influjo de estas fuerzas y de las que actúan desde dentro mismo (por ejemplo: los deseos y preferencias de la misma Laura). He simbolizado la flecha más grande (la que incluye los óvalos) de forma un tanto ovoide para ofrecer apariencia de una espiral, pues, es mi opinión, en la construcción de su vida, las personas retoman elementos anteriores y construyen con ellos y otros recientes –las nuevas experiencias– los periodos sucesivos, en un proceso que va en ascenso, hacia el futuro, donde se encuentran las expectativas del sujeto, los sueños y proyectos.

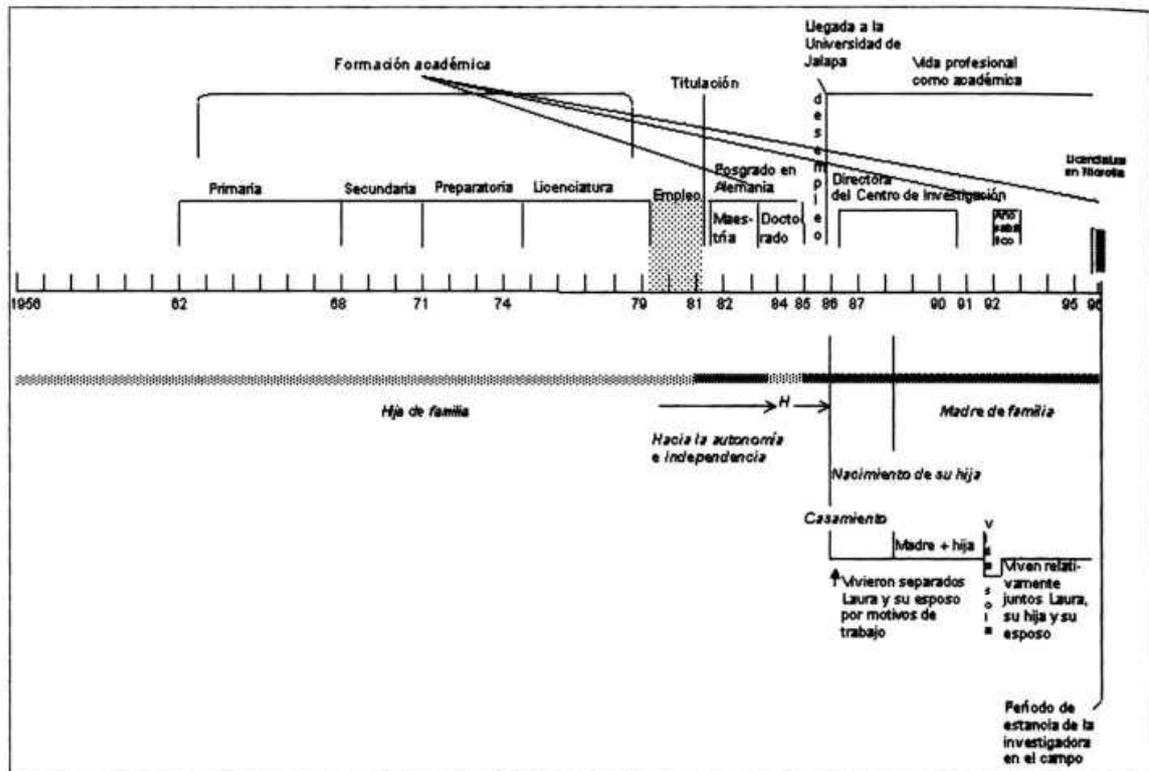
El esquema cuatro simplemente busca ubicar al lector en la cronología para que pueda seguir —sin muchas dificultades— el texto. En la parte superior he anotado algunos aspectos destacados de la que sería la actividad más “pública” de Laura, tanto en lo relativo a la formación académica como a la vida profesional; y en la inferior, lo referente a la vida privada y familiar, uso para ello la escala que parte desde el nacimiento de la protagonista del caso hasta la actualidad.

Por lo que hace a la estructura del informe, es como sigue. En el primer apartado, después de la introducción, se describe cómo fue la vida en el seno familiar, desde la infancia de Laura hasta que llegó a conseguir un relativo nivel de independencia y autonomía durante la juventud, situación a la que renunció al convertirse, posteriormente, en madre de familia. Sus primeros años de vida se destacan junto con las dificultades enfrentadas por la familia y son el marco en el cual Laura adquiere una serie de valores que, a la postre, se pondrán de manifiesto en sus actitudes como madre y como profesional. En el apartado denominado “madre de familia” se da cuenta de la forma en que esta mujer deviene primero como esposa y luego en madre, al ser, este segundo suceso, determinante en su vida profesional actual.

En el segundo apartado he recuperado algunos aspectos que ella considera relevantes de su paso por el sistema escolar, deteniéndome más en los estudios preuniversitarios y universitarios primero, para hablar brevemente

Esquema 4

La vida de Laura (Cronología)



después, de su primera incursión en el mundo laboral como profesionista y luego, en el aprendizaje de posgrado en el extranjero. También aparece considerado aquí un periodo sabático que si bien hizo cuando ya era investigadora en la universidad, lo juzga como una importante etapa de formación.

Asimismo, en este apartado he ubicado los estudios de filosofía que actualmente realiza Laura, por lo que, en cierta forma, a través de esta participación se puede apreciar un rol más, jugado por ella: el de estudiante. Considero fundamental la inclusión de esta parte de su vida porque está íntimamente relacionada con su concepción actual de la carrera de investigadora, con sus expectativas profesionales y personales y, como es lógico, interactúa con las otras actividades que ella realiza.

En el tercer apartado incluyo los primeros tiempos de la vida profesional como académica, lo que podría considerarse el acceso y la iniciación en este ámbito laboral. Comienza hablando del proceso de contratación en la institución, para pasar, inmediatamente, a dar cuenta de cómo accedió Laura a un puesto directivo y, de esta manera, recuperar su paso por las actividades de gestión universitaria, un ámbito en el que incursiona al poco tiempo de haber arribado al lugar de los hechos y donde enfrenta situaciones conflictivas, retos y tiene también logros.

El cuarto apartado lo he titulado "Relaciones" e incluye dos secciones. En la primera hago una descripción de Laura: cómo es ella, cuáles son sus características de personalidad, las destacadas por ella misma y las aportadas por otros que la hemos conocido desde el ámbito laboral principalmente. En la segunda sección hablo de cómo Laura se relaciona con "otros" y "otras" en la universidad: colegas, otros empleados y empleadas e incluso sus mismos compañeros y compañeras estudiantes de licenciatura. Considero que para comprender la dinámica de la vida profesional son básicos los aspectos relacionales, ya que es a través de la interacción con los demás como se van creando los climas o ambientes de trabajo que influyen en la conducta de las personas y, por lo tanto, en la productividad y el trabajo en general, para conformar así, junto con toda la historia individual, una manera de hacer específica y propia de cada persona.

En el apartado final del informe se va desglosando lo que han sido los últimos cinco años de trabajo, la trayectoria más reciente. Posteriormente dedico una parte a describir el contexto actual en que se desarrolla Laura en el ámbito profesional y que poco ha cambiado en los últimos años y, agregó

la forma en que ella vuelve a ser sólo investigadora, una vez concluido su periodo en las actividades de gestión.

Las secciones que siguen van acercándose cada vez más a la acción que en la actualidad desarrolla Laura en el centro de investigación. En primer lugar se detallan sus esfuerzos por conformar un grupo de investigación y desplegar las condiciones mínimas para trabajar. A continuación se hace referencia a un apartado primordial en la vida del cualquier investigador en México y que, a la fecha, ha venido a constituir un indicador muy importante de su actividad: las publicaciones. Después, se recupera lo que ha sido una negativa experiencia de esfuerzos de investigación con pocos frutos, donde ella ha consumido muchas de sus energías durante los últimos años.

Ya en relación directa a la actividad actual, se habla de dos sitios de trabajo distintos, lo que nos da una idea de una estrategia de organización desplegada por Laura para tratar de solventar algunas desventajas de su lugar de adscripción que afectan principalmente a su rol de madre de familia y se revierten también en forma negativa sobre su actividad profesional.

Como resultado de la evolución en las condiciones y del medio de trabajo, de las actividades mismas que realizan, así como de la formación recibida en casa primero y luego en las sucesivas instituciones por las que ha pasado, Laura ha ido conformando una concepción de ciencia e investigación que orienta su actuación, sus expectativas y su manera de vivir la profesión. A ello se destina uno de los últimos apartados del informe, para terminar con una breve nota acerca de lo que ella desea para el futuro, es decir, sus expectativas y proyectos personales.

A lo largo del texto describo cómo es el contexto político, económico, social y organizativo en el que esta mujer realiza la actividad profesional de investigación. Finalmente, aclaro que he utilizado seudónimos en todos los casos: para referirme a pueblos, ciudades y países —salvo México—, así como a las personas: colegas, compañeros y compañeras, familiares de Laura. Por lo demás, las descripciones, características y circunstancias de los hechos, son todos reales.

En cursiva aparecen las expresiones textuales de la participante y otras personas. Se usan los puntos suspensivos cuando se transcribe sólo algún fragmento, se emplean también para indicar titubeos o silencios breves. Los corchetes indican nexos agregados o aclaraciones para hacer comprensible el texto.

1. Vida privada familiar

Hija de familia

Laura nació a mediados de los años 50 en un pueblo cercano a la ciudad de México. Durante su infancia se vio rodeada de figuras femeninas que habrían de aportar a su desarrollo personal los valores que, poco a poco y a lo largo de la infancia, fueron afianzándose. Estas mujeres fueron su madre y su abuela materna, acompañadas también de sus hermanas mayores.

Debido al fallecimiento de su padre, cuando ella —la cuarta de cinco hermanos— apenas contaba con tres años, convirtió a su madre en viuda a los 32 años apenas y con el serio problema de sacar adelante a los hijos. A esto hay que sumarle que esta señora era hija única y aun cuando los abuelos maternos vivían, eran de edad avanzada y pocos recursos económicos, de modo que dependían también de su hija, quien se encontró, de manera inesperada, como jefa de una familia numerosa: cinco hijos y sus padres.

La madre de Laura había concluido sólo los estudios de primaria, no contaba con preparación profesional alguna. En esa época, la capital del país crecía con rapidez y se generalizaba la idea de que la movilidad y el progreso social se conseguían vía la escolaridad. Esta mujer se propuso, entonces, que sus hijos e hijas estudiarían.

Ante la viudedad inesperada, la madre de Laura vio la alternativa para sostener a la familia en establecer una pequeña tienda de abarrotes, que al poco tiempo quebró. Después se dedicó a vender desayunos y cenas de jueves a domingo. En estas faenas ayudaban todos los hijos en las más diversas labores: lavar platos, barrer, atender las mesas, etc. Fueron saliendo adelante gracias a esta fuente de ingresos —hasta cierto punto, inseguros— y la herencia que, como hija única, le correspondía y básicamente consistió en unos terrenos que se vendieron poco a poco a lo largo de los años para pagar gastos de transporte, uniformes, útiles escolares, etc.

La infancia de Laura se vio, pues, marcada por unas condiciones económicas apremiantes y una seria determinación de su madre:

Representaba un esfuerzo grande para ella enviarnos a estudiar a los cinco, y a los cinco nos exigió muchísimo sin discriminación de hombres y mujeres, inclusive hacía mucho más énfasis en las mujeres. Decía: “Después, si las deja el marido o

si enviudan y no sepan cómo hacerle... Quiero que ustedes se preparen.”

Finalmente, los cinco hijos realizaron estudios profesionales; sin embargo, la mayor tuvo que conformarse con la Normal Básica,²³ lo que le permitió trabajar en un plazo relativamente corto y ayudar al sostenimiento de los hermanos menores, quienes sí lograron concluir diferentes carreras universitarias. Llama la atención que ni las dos hermanas mayores ni el hermano mayor de Laura se han casado.

El espíritu de sacrificio, la abnegación, el esfuerzo y la entrega constante son actitudes que Laura asocia con su madre:

Para ella el papel de la mujer es el de dar, siempre el sacrificio... Un sentido del deber muy fuerte... lo más importante siempre: el deber.

Y las expectativas de vida que tenía para sus hijas eran similares, en algunos aspectos, a las que ella había asumido como el deber ser personal. A Laura le decía:

Tienes que ser buena hija, buena cristiana, buena madre... Si el matrimonio te llega, debe ser para sacrificarse.

Esta forma de ser impactó a los hijos, pues la angustiada situación económica y los esfuerzos familiares eran un acicate para apurarse en la escuela, para esforzarse. Laura lo recuerda así:

Pesaban muchas amenazas sobre nosotros... desde niños nos dijeron: “Si repruebas año, si sacas malas calificaciones, ¡así te va!”.

Por lo que se refiere al ambiente de la casa, ella recuerda poca alegría y muchas preocupaciones. Cree que hizo falta música y sobraron muchos regaños y discursos de su madre.

Antes hablé de que la abuela había sido otra figura significativa en la formación de Laura, al representar, en cierta forma, anti-valores. Esta mujer, a

23. Estudios que, hasta 1984, eran de nivel medio superior para la formación de profesores de educación preescolar y primaria.

quien confiesa no haber querido, se convirtió en una autoridad en el hogar y era consultada por su madre para tomar muchas de las decisiones relativas a ella y sus hermanos. Decidía hasta en las cuestiones más elementales, manteniendo un control que, en opinión de nuestra participante, sólo debía ser de su madre, puesto que era ella la jefa de la familia. Sin embargo, asumía una posición subordinada con respecto a la abuela. Se preocupaba, a menudo, por las opiniones de los demás: primero sus padres —en especial su madre—, luego los vecinos y hasta el sacerdote del pueblo.

Justamente la preocupación por el “qué dirán” y la mojigatería habían de ser situaciones que, ya en la adolescencia, Laura detestaría y rechazaría con fuerza. La exasperaba la idea de observar siempre buenos modales y costumbres, la rigidez en los esquemas de conducta que contrastaban con fuerza con los valores que iban permeando su personalidad a través del gran espacio de socialización que es la escuela.

Es así como entre los 15 y los 18 años, Laura se convirtió —según sus palabras— en “rebelde” y subversiva”, se alejó de los valores religiosos católicos tradicionales que, hasta entonces, habían regido su vida. Entró a los nuevos esquemas más libres, de izquierda y contestatarios que campeaban en los centros de educación media y superior de la capital del país, en los años posteriores inmediatos al movimiento estudiantil del 68.

El vínculo fuerte con su madre, a pesar de todos estos cambios, continuó vigente. Cuando al final Laura decidió estudiar agronomía, hubo cierto reparo por parte de su progenitora y afirma: “En realidad no se escandalizó, ni me dijo que no estudiara eso”. Según ella, las palabras de su madre fueron más o menos las siguientes:

Si tú quieres... Eso es para hombres, pero tú también lo puedes hacer. Nada más que necesitas hacerlo con seriedad.

Ese impulso de su madre lo llevó Laura muy presente, así como la idea de tomar en serio la carrera; tanto es así que consiguió una beca para estudiar agronomía en Chapingo.²⁴

24. En este caso el dato es real.

Hacia una vida más independiente y autónoma

El periodo en que Laura vivió en la casa materna no fue, como suele suceder, hasta que se casó, sino que estuvo determinado por su viaje a Alemania para la realización de estudios de posgrado. Sobre este tema no ahondaré de momento, pues más adelante lo trato al referirme a la trayectoria de su formación académica; sí es oportuno, en cambio, señalar que los lazos familiares se mantuvieron, pues desde el extranjero Laura se comunicaba con regularidad con la familia y aún cuando no hubiera ya una dependencia económica de ellos, sí existía la fuerte relación afectiva.

No obstante, Laura había probado ya lo que es vivir de manera independiente, tomar las decisiones de su vida por cuenta propia y esta emancipación habría, luego, de buscar conservarla a su regreso a México. Es así como entre las razones para aceptar un empleo alejado de la capital estuvo el tomar distancia del hogar materno.

Las posibilidades de autonomía de Laura con respecto de su familia se fueron concretando poco a poco; primero a partir de que ella logró un empleo remunerado al concluir los estudios de licenciatura. Sin embargo, no fue hasta que dejó la casa materna que, efectivamente, tomó por su cuenta la administración de su vida de manera completa; esto coincidió —como he dicho—, con su estancia en Alemania. Fue un lapso de cuatro años en el que Laura se sostuvo económicamente. Ella lo describe como de intenso trabajo y preocupación por su formación; de tal suerte que, al estar lejos del país y la familia, tenía poco contacto con los avatares de la vida cotidiana de su núcleo familiar y tampoco su madre y hermanos intervenían en las determinaciones que ella iba tomando.

Al concluir el posgrado, a su regreso a México, Laura pretendía continuar con una forma de vida autónoma e independiente, pero el factor económico lo hizo difícil en principio. Pasó así algunos meses de nuevo en casa de su madre, dependiendo de ella y bajo su tutela y control. Fue la etapa de desempleo y que también reafirmaron en ella el deseo de continuar con una forma de vida en la que las decisiones fueran tomadas por sí misma. Esto lo logró al irse a Jalapa e instalarse en esta ciudad donde no conocía a nadie. El lapso de vida autosuficiente de Laura —en esta ocasión— fue relativamente más breve; primero, como resultado del matrimonio, y luego, de la maternidad. A continuación lo explico.

Madre de familia

El paso de “mujer independiente” a madre de familia se da en Laura en forma un tanto azarosa. Cuando hablamos del tema, al pensar en que debería existir una forma de planear nuestras vidas, ella comenta que algunas de sus compañeras en el posgrado en Europa decían:

“Voy a terminar el doctorado, saco las oposiciones, luego me caso, después hago la tesis, luego tengo un hijo...”.

Para Laura, los acontecimientos se presentaron en diverso orden; éste, por cierto, no planeado: terminó el doctorado, hizo la tesis, consiguió empleo, se casó y tuvo una hija. A continuación expongo lo que fue la parte “no planeada” y que corresponde a los aspectos de vida privada-familiar.

Al regresar a México, ella consiguió trabajo en la provincia. Se trasladó a Jalapa y empezó su vida como académica universitaria. Sin embargo, estos primeros tiempos estuvieron marcados por el desencanto, la soledad, unas condiciones laborales adversas y un ambiente en el que se sentía en realidad incomprendida. De esto a la depresión no había más que un paso, que imperceptiblemente dio Laura, al caer en un fuerte bache emocional. Fue entonces cuando reapareció Diego, un hombre al que conocía desde los tiempos en que ambos estudiaban la misma carrera en la universidad y que, ella lo menciona así:

Inclusive cuando estaba en Alemania, siempre sentía que él me esperaba aquí... Siempre me apoyó... y cuando estaba en esa crisis tremenda me dijo que nos casáramos.

Después de haber probado la vida independiente, finalmente Laura contrajo matrimonio, pero éste no afectó mucho sus rutinas y formas de trabajo debido a una circunstancia especial: Diego trabajaba en otro estado de la República, en una ciudad ubicada a 1000 km de Jalapa, por lo cual se veían en forma esporádica y cada uno desarrollaba su vida de manera bastante autónoma. Por eso es que ella afirma:

En realidad yo nunca le di mucha importancia al esposo, siempre hice mis proyectos de trabajo; si hubiese estado él aquí conmigo tal vez hubiese sido difícil...

Desde entonces han pasado cerca de 10 años, y en cierta forma las condiciones de conyugalidad se han mantenido, aunque existe ahora Sofía, la hija de ambos, quien en la actualidad tiene 8 años.

La presencia de Sofía sí que ha cambiado la vida de Laura, desde antes de su nacimiento. Primero fue un motivo de inquietud cuando descubrió que estaba embarazada, ya que su contrato no era definitivo y pensó que tal vez se lo rescindirían.

Después vinieron los largos meses de fuerte calor en Mizantla, la población en la que se ubica el centro de investigación en el que aún trabaja y al que se trasladaba en autobús la mayor parte del trayecto (cerca de una hora), para al final llegar caminando entre el terregal y de ahí salir a hacer trabajo de campo a huertas, parcelas, etc. El calor excesivo afectaba su presión arterial y esto, obviamente, también impactaba su estado de ánimo. Recuerda este periodo como una época muy difícil, pues a su condición de mujer embarazada se agregaba su vida sola y una situación laboral poco halagüeña (de la que hablaré posteriormente).

Creo que las palabras de Laura son una elocuente muestra de lo que representó para ella la llegada de su hija, en las circunstancias en que se produjo:

Quando estaba embarazada primero, y después, cuando nació la niña, siempre quería que creciera... Me apuraba... No lo disfruté: los gestos, las gracias, todo eso... Yo decía: "¿Cómo se va a disfrutar a un niño si es una responsabilidad?"

Las actividades de esta profesionista como investigadora y madre de familia las consideraba en esa época incompatibles y le generaban mucho estrés. Ella menciona: *"La niña era para mí casi un estorbo... Tenerla que cuidar. Las condiciones de trabajo no me permitían..."* y deja la frase sin terminar, mientras hace un gesto negativo.

Y es que, por una parte, su carrera profesional empezaba a desarrollarse, le veía algún futuro; había sido nombrada para ocupar un cargo de cierta importancia; había obtenido apoyo internacional para realizar una investigación. Por otro lado, vivía con su hija a una hora de su centro de trabajo, lo cual implicaba dedicar todos los días dos horas —y con frecuencia más tiempo— en ir y volver. Luego había que atender a la niña. Lejos de su madre y sin estar familiarizada con el trato de niños pequeños, sin más apoyos ni

amigas “entendidas” en la crianza de bebés, Laura sentía la necesidad de estabilidad y de dedicar mucha atención a su hija. Coincidían así dos intereses y motivaciones distintos que reclamaban su atención y en los cuales no contó, en gran medida, con el apoyo del esposo.

En ese tiempo y en los siguientes cinco años, Laura continuó viviendo separada de Diego, quien había cambiado de lugar de trabajo dentro de la misma empresa; a pesar de que ya estaba un poco más cerca, todavía los separaban unos 700 km. Fue apenas hace cuatro años que por fin logró él su cambio a Mizantla, el pueblo en el que trabaja ella. No obstante, la familia continúa viviendo un tanto separada. En esta ocasión, la razón es fundamentalmente de carácter práctico para él, pues resulta que es un disciplinado deportista y el ir y volver diario a Jalapa le consumiría dos horas que puede dedicar al entrenamiento; de esta manera, ha optado por vivir en Mizantla y suele ir a Jalapa los fines de semana y, eventualmente, por la noche a media semana. Esta situación hace que, aun cuando su presencia en la casa sea mayor que antes, continúe siendo Laura la encargada de una gran cantidad de labores domésticas y otros asuntos, como por ejemplo, realizar pagos por diversos servicios y en ocasiones llevar el coche al mecánico; pero de manera principal de la atención y cuidado de Sofía, la hija de ambos.

Al considerar que tanto Laura como Diego trabajan en Mizantla, una se pregunta: ¿Por qué, entonces, no se traslada la familia completa a Mizantla, o por qué esta decisión no se tomó desde un principio? Sobre esta cuestión baste mencionar que ninguno de los investigadores del centro en que trabaja Laura vive ahí. Los comentarios de dos colegas de ella aclaran la cuestión:

Es un ambiente inadecuado para la familia. Uno también busca que la familia tenga un ambiente propicio para que los niños puedan crecer en armonía y en salud; ahí, por ejemplo, no hay escuelas, el medio es insalubre, no hay servicios médicos... No hay condiciones para que la familia se pueda apoyar, o que pueda tener cierto decoro o seguridad... ¡Ya quisiera ver a las personas que recomiendan eso que se vayan a vivir allá!

Mizantla todavía está muy, muy mal. El nivel sanitario es bajísimo, el ambiente social muy degradado... Insano en todos sentidos...

Todo eso sin contar el calor sofocante que priva la mayor parte del año.

A la distancia, Laura considera que conforme ha ido pasando el tiempo, su situación se ha estabilizado; sin embargo, no contempla la posibilidad de tener otro hijo por lo absorbente que es la maternidad. No desea pasar por todo de nuevo, cuando todavía le queda un largo trayecto de cuidados y atención hacia su hija.

Durante los primeros meses de vida de la niña, ella se las arregló al contratar a una señora y a la hija de ésta —ambos salarios los pagaba ella— para que cuidaran de Sofía e hicieran las tareas domésticas. No obstante, era Laura quien se tenía que levantar muy temprano para dejar preparadas las papillas y alimentos que tomaría la niña durante el día, antes de arreglarse para ir al trabajo.

Después la bebé fue a la guardería, así que la actividad cambió, aunque fue más cómoda la situación: antes del trabajo había que preparar a la pequeña para llevarla y luego pasar a recogerla; Laura vivía siempre temerosa de que Sofía se enfermara, que se contagiara de paperas, varicela, sarampión o gripe... Cualquier cosa podría no sólo afectar a la niña, sino al trabajo de ella también, pues en esos casos no se presentaba a laborar, independientemente de lo que hubiera pendiente o lo urgente. Esta situación alteraba su ritmo de vida en forma total.

Fue precisamente en esta época que reapareció con fuerza la familia materna y hasta su suegra. La madre y hermanas mayores de la investigadora, no obstante de que vivían ya en la capital del país, se convirtieron en un apoyo muy importante. De hecho, Laura reconoce que sin ellas *“hubiese tenido que renunciar a todas esas cosas [del trabajo] y tal vez al proyecto [de investigación] mismo.”*

Por motivos de trabajo, ella debía viajar con cierta frecuencia y sus estancias fuera del país eran a veces de varias semanas. En esas ocasiones preparaba varias maletas: las suyas y las de su hija. Siempre hacía una escala en la capital para “dejar encargada” a la niña. La primera vez cuando tenía apenas 5 meses; después cuando tenía un año.

Era difícil, sobre todo porque la niña era chiquita y cada separación era bastante difícil para ella y para mí, yo me iba con mucho pendiente. Si no me veía se enfermaba. Cuando regresaba me decían que había estado enferma, que lloraba mucho porque no venía y cosas así.

Cuando Sofía contaba ya con cuatro años, se produjo una nueva y larga separación, durante un año, que Laura dedicó a la realización de investigación fuera del país. Esto se estaba convirtiendo ya en una exigencia profesional y en la única opción disponible para el desarrollo laboral. Durante este lapso, de nuevo la familia materna constituyó un valioso apoyo. La niña ya sabía hacer muchas cosas por su cuenta y fue menos complicado dejarla, pues llevarla habría representado problemas económicos y de consagrarle tiempo. Sin embargo, emocionalmente sí fue un golpe duro para Laura. Primero se consolaba pensando que pronto la vería, pues su esposo había prometido que la visitarían en Washington –donde se encontraba en esa época– pero por motivos laborales esta promesa no pudo cumplirse. Habla de ello recordando un valor adquirido desde la infancia: el cumplimiento del deber:

Sabía que tenía que ir. Cuando fui a Washington tuve que sacrificar... sobre todo la separación de la niña... Siempre habíamos estado juntas, solitas las dos... Dije: "Tiene que ser para bien... me está costando... Ahorita no lo veo así, pero a la larga, que yo sufra por mi hija... en realidad creo que alguna recompensa me espera: las cosas cuestan. Indudablemente es para bien."

De la actitud de Diego en esta época ella evoca el apoyo moral, aunque nunca dijera que estaba dispuesto a llevarse a la niña con él. Le reconoce, en cambio, el haber estado siempre al pendiente de su hija, pues en ese período trabajaba en el estado de Puebla y no faltó un solo fin de semana a visitar a la niña, que se encontraba en una ciudad relativamente cercana (dos horas de trayecto).

No obstante, con todo el apoyo familiar materno y la atención de su esposo, Laura tuvo que volver apresuradamente de Washington un mes antes de concluir los trabajos debido a que sus familiares ya no quisieron cuidar a Sofía por más tiempo. No faltaban las recriminaciones, que también afectan:

"¿Para qué tuviste una hija si no te ibas a hacer cargo de ella?" .

También su suegra tiene esta perspectiva: cuidar de la niña es trabajo de ella y no del hombre. Es, en parte, por evitar mayores problemas que ha decidido reducir al mínimo las salidas hasta que Sofía tenga unos 13 años y sea un poco más independiente, aun cuando esto represente, a la vez, limitaciones profesionales para Laura. Afirma que hasta llegar a la adolescencia Sofía la necesi-

tará bastante y quiere estar ahí, disponible. Si optara por acelerar el ritmo de trabajo para llegar a casa a las siete u ocho de la noche, definitivamente sus posibilidades de interacción se reducirían en forma drástica.

En un día típico de entre semana, Laura se levanta a las 5:50 de la mañana, se baña y arregla —mientras piensa en el uniforme de la niña, en que debe darle unos pesos, en otros pendientes varios—, luego despierta a Sofía y en tanto ésta se baña, le prepara el desayuno y el uniforme que le toca llevar al colegio. La ayuda a vestirse y la peina —*“unos apapachos en compensación por el tiempo que la deja sola”*, dice—, le da el desayuno y la lleva a la escuela. Mientras hace esto ya está cavilando en lo que necesita para la comida del día, pues si falta algo debe encargárselo a Lola, la joven empleada doméstica. Luego regresa a casa a tomar el desayuno y a las 8:05 u 8:10 ya está lista para irse a Mizantla. Por el camino repasa los asuntos pendientes: si trabajará en el cubículo, en el laboratorio, si hay algo de campo pendiente; cuánto tiempo tiene disponible y si requerirá poner gasolina. Si su esposo ha ido a Jalapa la víspera, entonces, espera que él llegue del entrenamiento para irse juntos al trabajo, aunque ella preferiría irse más temprano, pues se tiene que regresar (a más tardar) a las 3:00 de la tarde y luego siente que la mañana no le alcanza para mucho.

Al comenzar las actividades del día está relativamente tranquila, pero cuando empiezan a acercarse las tres de la tarde, inicia la prisa: los asuntos de última hora, las cosas que hay que dejar para mañana, las inoportunas consultas de último minuto ya en la puerta... Ella está distraída, pensando en que es tarde. Una vez más no ha podido irse a la hora que se había propuesto. Iba a hacer tortas de papa o milanesas y entonces comerían muy tarde porque no es comida que se prepare con rapidez... Tendrá que improvisar o, definitivamente, comprar comida hecha al pasar, si aún está abierta la tienda.

Hemos estado juntas toda la mañana y noto el cambio en ella: ha pasado de la tranquilidad a un nivel de ansiedad mayor. Luego viene el trayecto en la carretera. Laura acelera... los 40 kilómetros me parecen muy largos y voy algo nerviosa. Su velocidad es un poco mayor que en el trayecto de ida. Un comentario suelto acaso evidencia su situación:

Cuando son las cuatro de la tarde y yo todavía voy en la carretera, me angustia mucho, es por la costumbre, porque si se tardara un poco más la comida creo que no pasa nada, pero siento que ya es mucho lo que la estoy sacrificando [a Sofía].

Después de tanto apurarse, si llega después de las cuatro de la tarde, vienen los reproches:

“¿Por qué llegas tan tarde?”. Cuando llego después de las cuatro y media me pone una cara de enojo que no me quiere ni saludar.

No faltan tampoco las comparaciones: *Su amiguita Paty llega de la escuela y come, ¿por qué ella se tiene que esperar hasta las cuatro de la tarde?*

En fin. Ya está Laura en casa. Ahora a preparar rauda la comida porque tanto Sofía como la ayudanta y la propia Laura tienen hambre. Al terminar de comer, Lola (la empleada) se va a la escuela (estudia para secretaria), mientras queda ella lavando trastos y arreglando la cocina.

Por la tarde, una breve siesta y nuevas actividades: hacer la compra, arreglar algún asunto del trabajo, estudiar, y ocuparse de su hija. A veces se siente mal porque la niña quisiera jugar con ella, que hicieran más cosas juntas; en cambio, Laura tiene que estudiar, aprovechar el tiempo para leer... Pues hay una importante actividad adicional que no he mencionado en esta narración: Laura es estudiante de la Licenciatura en Filosofía. Esto lo explico después.

Ya al oscurecer, toca preparar la merienda, servirla... El día está llegando a su fin para Sofía. La acuesta y lee para ella, generalmente alguna historia para niños, aunque uno de estos días probó a leerle uno de sus trabajos de filosofía que tuvo éxito para dormirla rápidamente —aunque no había sido la intención inicial—. Para Laura sigue un rato de tranquilidad que dedica a leer, a conversar con Diego (si ha venido), evita —en lo posible— los temas del trabajo porque ella no quiere gastar el poco tiempo en que están juntos con este tipo de asuntos. De hecho, confiesa que no le habría gustado que su marido se dedicara a la misma actividad que ella, pues esto haría más difícil mantener la distancia entre la casa y la familia por un lado y su trabajo, por otro, cuestión ésta que ella intenta lograr.

A mí me parece que Laura tiene el tiempo contado y hace malabares para que le alcance, aunque no siempre lo consigue. En casa hace, a veces, cosas del trabajo (por ejemplo: llamadas telefónicas pidiendo cotizaciones); en horario de trabajo, en algunas ocasiones, también hace cosas de la casa (como pagar el teléfono, la luz, ir al correo). Los tiempos se cruzan una y otra vez.

Laura es la encomendada de poner orden en la familia; en ese sentido, se considera muy necesaria y es su abnegación en el cumplimiento de estas necesidades familiares lo que, en parte, trae el respeto de la familia.

De pronto indago: Cuando la empleada doméstica no viene, ¿qué pasa? De inmediato responde:

Es un desajuste total... Hay que regresar temprano [para recoger a Sofía en el colegio], limpiar la casa, la ropa.

Por fortuna, la empleada doméstica es una joven muy cumplida. Se encarga básicamente de limpiar la casa, lavar y planchar la ropa e ir por la niña a la escuela y acompañarla. Estas últimas actividades son, en realidad, lo fundamental para Laura, pues durante las vacaciones escolares de verano, en que Sofía va de visita con su abuelita, Lola tiene “vacaciones”, pero esto no significa que la casa esté deshabitada y deje de generarse trabajo. La presencia o ausencia de Sofía hace la diferencia.

Creo oportuno mencionar también que el salario de la empleada lo desembolsa ella, al igual que otros gastos como el colegio y las clases particulares de la niña. Diego, en cambio, cubre el pago de la casa y el alquiler del departamento en Mizantla (donde vive él). Para Laura, lo que ella contribuye es “prescindible” y en un momento dado se pueden recortar esos egresos.

En el verano, la visita anual a la abuela no es desinteresada. Una vez más se trata de que cuiden de la niña, pues los periodos vacacionales de la familia no coinciden²⁵ y dos meses es mucho tiempo para llevarla al trabajo todos los días; Laura me habla de compañeros que lo hacen, pero deben emplear tiempo en trasladarlos a cursos y talleres que, al ser de corta duración, tampoco resuelven el problema.

En un par de ocasiones pude apreciar lo difícil que resulta atender, simultáneamente, a los asuntos de trabajo y cuidar a una inquieta niña de 8 años. La primera de ellas fue algo casual. Laura tenía una reunión de trabajo por la tarde, y, al no tener con quién dejar a Sofía, la llevó. La niña estuvo

25. La Universidad de Jalapa otorga a sus trabajadores —excepto a los profesores contratados por horas o tiempo parcial— únicamente las vacaciones marcadas en la Ley Federal del Trabajo: seis días hábiles después del primer año de antigüedad; ocho, después de dos años; 10, después de tres años; 12, después de cuatro años; 14, después de cinco años; 16, después de 10 años. En los planteles públicos administrados por el Estado y en los privados de niveles básicos, los periodos vacacionales anuales en total suman tres meses: dos semanas en diciembre, dos por Semana Santa y los meses de julio y agosto.

jugando tranquila un rato, pero de pronto, se le antojó un caramelo. Fue a comprarlo y aunque no debía tardarse, su ausencia se prolongó. Encontré a su madre buscándola por el campus. Se había salido de la junta. Un par de horas después la volví a ver y le pregunté si la había localizado rápido. Sólo me comentó: *“Cuando ya había dado la voz de alarma a todo el mundo.”* ¿Pudo, realmente, Laura concentrarse en los temas de la reunión, pensando que su hija podía estar perdida o en mala compañía en un sitio tan solitario como es la zona en que nos encontrábamos? La segunda vez que se presentó una situación similar, Laura revisaba conmigo un programa informático. A sabiendas que la niña se aburriría, le permitió quedarse un rato en el jardín, a condición de que a una hora determinada se reportara. Pasó el tiempo (15 minutos después de la hora fijada) y Sofía no llegaba. Cada vez veía a Laura más distraída, ya no podía concentrarse. Media hora después se retiró con mucha prisa en busca de la niña.

¿Se tratarán, estas conductas, de una simple distracción por parte de Sofía, o esconden un reclamo porque su madre no le dedica más tiempo a ella? En cualquier caso, tampoco se puede decir que no haya expresiones claras de esta demanda, en especial, cuando tanto su esposo como su hija consideran que se trata de actividades “personales”: los estudios de filosofía. Refiriéndose Laura a una compañera estudiante también casada, me dijo:

Tiene la carga que yo un poquito siento. Me reclaman: “Bueno, ¿por qué le dedicas tanto tiempo a una cosa que es para tí? ¿Y nosotros?”.

Y en otro momento cuenta:

Filosofía es un estar cada ocho días recordándole [a Sofía] que es algo que yo necesito hacer, que es un sacrificio que va a hacer y que es una de las pocas, realmente pocas obligaciones que tiene, la de apoyarme en eso...

Laura tiene algunas estrategias para motivar el apoyo de su hija, como es el de llevarla a cenar antojitos típicos cuando terminan las clases a las que la acompaña los viernes en la tarde. El sábado ya se encuentra Diego en casa y a él le toca estar con ella. No obstante, las discrepancias no son raras; porque, por ejemplo, ella tiene que hacer algunas tareas o una clase muy importante,

mientras el resto de la familia tiene otros planes, y luego hay que negociar.

En otras ocasiones sigue otras tácticas, como por ejemplo conseguir que inviten a Sofía a jugar a casa de una amiguita. En una oportunidad, cuando le dijo: *“Te vas a ir a jugar a casa de Paty”*, la niña le reclamó: *“¡Momento, momento! ¿Por qué te quieres deshacer de mí tan pronto?”* De modo que a veces estas estrategias no están exentas de conflictos.

En el punto en que se encuentra en la actualidad Laura, revisa los últimos años de su vida y los que vienen. Me cuenta que hasta hace unos años ella estaba siempre de prisa, pero ha aprendido a bajar de ese nivel, aunque le ha costado. Dice que ahora se siente relajada, mientras antes

...tenía la impresión de que eran cosas que no estaban hechas para mí... porque no tenía una especie de derecho... Tengo otros compromisos... Ahora es diferente: Puedo sentarme y disfrutar con la niña. Sofía ha notado ese cambio, el “bajón”: antes era puro regaño con la idea de educarla.

Las cosas a que se refiere son las que —creo— todos deberíamos permitirnos disfrutar con cierta frecuencia: un rato con los amigos y amigas, ver con despreocupación cómo la gente ríe, ver correr el agua y sentarse bajo un árbol o, simplemente, disfrutar de una tarde sin hacer nada...

No obstante, a pesar de que cree vivir menos acelerada, también habla de haber perdido el sentido del paso del tiempo. Todos los días piensa en el día de “mañana”; antes tenía presentes la fiesta de su pueblo, la llegada de la Navidad, etc. Ahora su referente del paso del tiempo es Sofía.

2. Formación académica y primera experiencia laboral

De la primaria a la universidad

“Nosotras pertenecemos a una generación que fue lanzada a la universidad. Ya no nada más era estudiar para secretaria o que a los 14 ó 15 años ya tienes resuelta la vida: te casarás y tendrás hijos...”(Laura).

El recorrido escolar de Laura inició hace más de tres décadas y todavía no ha terminado. Los estudios básicos los hizo siempre en escuelas públicas mixtas.

De esos primeros nueve ciclos escolares le quedó grabada la importancia de las calificaciones como una muestra de que se estaba esforzando y era merecedora de los sacrificios y empeños familiares. Cumplía con su deber, como el resto de sus hermanas y hermanos.

A los 15 años, cuando ingresó a la preparatoria (nivel medio superior), su formación tomó un giro importante hacia la izquierda. De pronto, en plena adolescencia, se encontró leyendo *El Capital* y el *Manifiesto del Partido Comunista*. Y así, a través de las clases, de participar en huelgas con los obreros, en mítines y manifestaciones estudiantiles, se fue familiarizando con otros valores, muy diferentes a los religiosos que habían regido su vida hasta ese momento.

En ese tiempo todo mundo era marxista... Era la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades,²⁶ con maestros muy jóvenes, universitarios, recién egresados, con ideas muy liberales, muy socialistas... Los maestros y los alumnos prácticamente éramos cuates... Se trataba de implementar nuevos modelos de educación, muy participativa, muy crítica en muchos aspectos... Era una generación de gente muy sensible y muy crítica en las cuestiones sociales y económicas... Eso fue muy importante en mi forma de ser.

En ese tiempo, Laura vivió —hasta cierto punto— una contradicción. Por un lado, estaba su convicción de que era necesario e interesante entender la problemática política, económica, social y cultural; participar en los grupos políticos con la intención de ayudar, de hacer algo por el país, por la sociedad. Por otra parte, los mismos profesores que habían imbuido en ella estas ideas, la tornaron desconfiada de las posibilidades que ofrecían las ciencias sociales en este sentido. En particular, le preocupaba el carácter poco preciso y riguroso de esta área, el que hubiera posibilidades de dar diversas interpretaciones a la realidad y que entre ellas no se supiera cuál era la cierta, la verdadera. La alternativa la encontró en las carreras técnicas:

26. Institución de preparatoria creada en los primeros años de la década del 70 en la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la rectoría del doctor Pablo González Casanova, con línea política de izquierda. se consideró como un plantel innovador y acogió un buen contingente de estudiantes de nivel medio.

Yo tengo que ser un técnico que proponga algo que sea válido, que sea práctico; porque los economistas, los sociólogos y todos los estudiosos de las ciencias sociales, ¿qué pueden hacer realmente práctico?

En ese entonces para mí había una separación definitiva entre las ciencias exactas y las ciencias sociales.

Al concluir la preparatoria, a los 18 años, Laura se decidió por estudiar arquitectura, que es algo técnico. De espaldas quedaron antiguos sueños que consideraba “irrealizables” y ni siquiera se planteó con seriedad como “posibilidades”: estudiar danza, convertirse en una deportista destacada, estudiar filosofía... Cada una la fue descartando, desde tiempo atrás, por diversas razones: por no tener las características físicas, porque no había salidas laborales. Al final, también se vio obligada a eliminar arquitectura: tinta, papel especial, instrumentos de dibujo... Es una carrera costosa y la familia no podía con tantos gastos. Encontró, entonces, la alternativa, también en una disciplina asociada con la técnica, pero muy vinculada a la idea de compromiso social: Agronomía.

Para hacer esta carrera se matriculó en Chapingo. Por lo que se refiere al área agropecuaria, esta institución tiene carácter nacional y en los 70 había una fuerte política de apoyo a los jóvenes provenientes del medio rural en todo el país. A esta universidad accedían jóvenes de pueblos y ciudades de los distintos estados de México. En muchos casos se les otorgaban becas, atendiendo a sus calificaciones previas, su nivel socioeconómico, sus resultados en el examen de admisión y su procedencia geográfica.

Laura consiguió una beca también, aunque no desde el principio, debido a que vivía en una zona cercana y no tenía prioridad, de acuerdo con los criterios institucionales. Ya a partir del segundo curso y hasta concluir la profesión, estuvo becada, para lo cual debía conservar buenas calificaciones, lo que si bien le representaba esfuerzo —la llevaba “a su tope” como ella dijo—, pudo lograr sin presentar nunca un examen extraordinario. De esta forma, con este subsidio, su dependencia económica de la familia se redujo un poco.²⁷

27. Las becas para estudiantes de licenciatura cubren algunos gastos; por ejemplo: transporte, libros y útiles escolares, matrículas y colegiaturas. En general, el monto es reducido.

En Chapingo Laura se encontró –por primera vez– desde que entrara a una escuela, siendo parte de la minoría: solamente el 10% del alumnado eran mujeres; incluso en su área de especialidad, había menos compañeras que en otras áreas de la carrera, donde llegaban a un 20%, según un excompañero suyo.

Además de haber pocas mujeres en el grupo, éste se caracterizaba –según Laura– por el machismo. Ella lo atribuye a la procedencia casi rural de la mayoría de sus compañeros, quienes mantenían muy arraigadas aún las ideas de que el papel de la mujer era cuidar de la familia y, en todo caso, estudiar carreras más femeninas. Ella recuerda una reunión de compañeros de generación que se hizo diez años después de la graduación:

Casi todos ellos habían vuelto a sus pueblos a casarse con la chica bonita del lugar. Habían logrado convertirse en ingenieros y era como si hubieran alcanzado, por el estudio, un status suficiente para casarse con una muchacha bella, con frecuencia perteneciente a los “principales” del pueblo. Lo más que había eran maestras de primaria que se dedicaban a la enseñanza y tenían tiempo para atender sus casas y a sus hijos.

Durante los cinco años de estudios universitarios, Laura tuvo muchas oportunidades de convencerse de la necesidad de hacer algo para cambiar la situación del país, y, concretamente, por resolver los problemas agrarios: la falta de producción, y de apoyos al campo y, en general, la difícil sobrevivencia en las comunidades rurales. La formación ideológica que había adquirido en la preparatoria le ayudaba, llegado el momento, de hablar ante sus compañeros de grupo, de opinar y discutir, de involucrarse en movimientos estudiantiles, de promover la participación. Sin embargo, no lograba “conectar” con sus discípulos. En esto jugaba un papel importante su condición femenina, pero además, el ser precisamente una chica “poco convencional” desde los esquemas que de la mujer tenían la mayoría de sus compañeros. Cuarenta estudiantes integraban el grupo. Había cuatro chicas: dos con ideas un tanto rebeldes y dos con ideas muy conservadoras. Laura se incluye entre las rebeldes y hace una pequeña descripción:

Éramos poco femeninas, no éramos coquetas ni arregladas... En ese entonces [yo] usaba cabello lacio, pantalones de mezclilla, zapatos de minero y camisas de

preferencia de hombre o de manta. Íbamos a estudiar y a hacer crítica. Si acaso nosotros hubiésemos tenido una relación, la tomábamos no como novios, sino como una relación de compañeros y muy madura; además, muy crítica y no sé cuántas cosas y conceptos le poníamos...

En cambio, a las compañeras convencionales las describe como:

Eran muy arregladitas, muy coquetas con los muchachos, inclusive una de ellas tenía el novio ahí mismo; para nosotros eso era ¡imposible!

De esta manera, las mujeres no únicamente, eran minoría, sino que estaban divididas.

Las rebeldes, es decir, Laura y una amiga, contaban con la amistad de un compañero del Distrito Federal. El resto del grupo, hacían causa común y, a veces, se burlaban de ellas: no tomaban en cuenta sus opiniones e iban en contra de sus propuestas. Ellas, sin embargo, se empeñaban en apartarse de la mujer tradicional y en empujar a sus compañeros hacia sus propias posturas ideológicas. El balance final es que *“las respetaban un poco.”*

Al considerar los cánones prevalecientes, no es despreciable el logro de ellas en el grupo, de cara —por ejemplo— a la actitud de algún profesor que les decía: *“Paula y tú son bonitas, pero si se arreglaran, si se pintaran un poquito los ojos, si se peinaran...”*

Aun cuando Laura recuerda sus estudios universitarios como un acontecimiento importante de su vida, determinante en lo que ahora ella es, reconoce que no hubo en ella vocación. Entiende ésta como un apasionamiento, como una entrega total a la actividad. Existía el compromiso de concluir la carrera, de no dejar las cosas a medias; hacía el trabajo académico: como cualquier buen alumno se desvelaba estudiando, sacaba adelante algún trabajo, cumplía; pero sus intereses entonces eran muy variados:

Sentía yo más satisfacción íntima yendo a hacer deporte, probando mi fuerza física o mi capacidad de entender cosas que no son tan concretas y me apasionaban.

Al terminar la carrera, consiguió un empleo como agrónoma —ella usa el femenino—.

El primer trabajo profesional

Todavía sin estar titulada, Laura logró ubicarse en la ciudad de México como responsable de un programa de microbiología del suelo, donde las actividades eran “*como de investigación*”, en una empresa paraestatal ya desaparecida. En este lugar permaneció durante dos años, a lo largo de los cuales fue familiarizándose con la producción de una bacteria determinada y su capacidad para fijar nitrógeno en las plantas de frijol. Esta cuestión la ha acompañado desde entonces, asociada primero a su trabajo de titulación de licenciatura; luego, al de especialización y a la tesis doctoral. Las dudas no terminaron al dejar la Universidad, pues a pesar de tratarse de un área “técnica”, como ella había buscado, tampoco ahí encontró todas las respuestas:

Cuando salí de la carrera sentía una inseguridad tremenda en lo que había aprendido. Y me preguntaba: “¿Cuándo vamos a hacer algo que realmente sirva?” Precisamente no estudié filosofía, ni economía, ni sociología porque quería hacer “cosas que sirvieran” —entre comillas—.

Además, este trabajo no le reportó a Laura las satisfacciones que había esperado. Sus conocimientos no le permitían criticar lo que se hacía en la empresa, pero aun así pensaba que era muy limitado. Se aburría. Elaboró su trabajo de titulación y poco tiempo después renunció al empleo, porque iba a continuar estudios de posgrado.

El posgrado

Alemania fue el país al que, por medio de una beca, se trasladó Laura para hacer estudios primero de especialización y, después, de doctorado. Seguía buscando ella la seguridad en los conocimientos. Pensaba:

Bueno, voy a hacer un posgrado, ya va a ser en una sola área. Y al regresar a México tendré una formación, y ahora sí, a hacer algo útil, bueno... que yo esté segura de que va a ser útil.

Y emprendió el viaje. Se ubicó en un laboratorio de Bonn. Después del primer año obtuvo el diploma de especialización bajo la tutela de una académica, haciendo un trabajo relativamente sencillo. Entonces, tomó otra decisión importante:

Era interesante, pero... ¿por qué había de estar haciendo todo el tiempo eso, que podía hacerse en México?... Quería explorar otras técnicas. Entonces, me fui a otro laboratorio en Munich y ahí empecé a hacer el doctorado con una persona que no era precisamente un gran investigador, pero era una persona muy abierta, muy apoyante... Hice una técnica que, en aquel tiempo, era novedosa... inclusive fui la primera que empezó a trabajarla...

Quizá las palabras que mejor describan la forma en que —durante ese tiempo— trabajó Laura sean independencia y soledad. El tutor le dio libertad de usar los materiales y equipos y él se dedicó a sus propias investigaciones. Fue hasta que ya ella estaba por terminar que él se interesó por lo que había hecho. En cambio, se convirtió en un buen amigo, que la aceptaba en su familia, que le ayudó a conseguir una beca para finalizar el trabajo, se solidarizó con sus problemas.

La independencia académica primero la llevó a diversos embrollos, de los cuales aprendió mucho. La soledad la percibía en sus labores porque no tenía interlocutores, pero también cuando -a las 10 de la noche- ya no quedaba nadie en el laboratorio y ella seguía ahí, o en los lapsos en que se quedaba los fines de semana...

Los últimos meses, ya en plena crisis económica en México, los pasó Laura ensimismada en la tesis: la redacción, la cuenta regresiva del término de la beca y con la inquietud de si lograría terminar a tiempo, angustia que se traslucía en sus llamadas telefónicas a la familia, en sus pesadillas de esa época. Por fin, "cumplió el compromiso", luego había que volver al país y buscar empleo en una universidad, única opción para lograr la condonación de la deuda que había contraído con la institución que la becó.

Al realizar un balance de esos años, Laura cree ahora que fue muy ambiciosa. Las condiciones de un estudiante de posgrado en México son muy distintas a las de los países llamados "del primer mundo". Aquí encontró una gran cohorte de jóvenes candidatos a investigadores y para acceder, de verdad, a los círculos donde se movían los investigadores de prestigio y trabajar con ellos, había que ser realmente destacado, unir el gusto por la investigación con la capacidad, con una sólida formación y la vocación y dedicación. El resto de los aspirantes tenían que distribuirse entre los investigadores comunes. Laura empezó, entonces, a cuestionarse en lo personal y con respecto a la ciencia:

¿Realmente sirve de algo la ciencia? ¿Realmente la ciencia es un engaño? ¿Todo eso de la investigación es más bien “bluff”?... Yo no veo lumbreras que hagan cosas extraordinarias. ¿Será porque yo tengo mala suerte en no encontrarme a las personas o porque no tengo la suficiente pasión o empuje como para pegarme con investigadores que realmente sobresalgan?

Así que, todavía en proceso de formación fue decepcionándose, pero ya estaba comprometida a terminar los estudios. De todas formas, el balance final fue muy positivo. Había aprendido bastante en muchos sentidos y tenía una nueva expectativa:

Todavía me quedaba la perspectiva de venir a México e iniciar algo que realmente si fuera útil.

Luego regresó a México.

Año sabático

Siete años después del regreso de Alemania, Laura volvió a emprender un viaje largo, esta vez a Estados Unidos. Fue un gran número de cosas las que cambiaron en ese lapso. Las relativas a los aspectos de lo que llamo vida-privada y familiar ya los comenté con antelación. Lo referente a su desarrollo laboral como docente, lo expongo más adelante. Aquí doy cuenta, más bien, de un nuevo periodo de formación académica, que se abre como un paréntesis al resto de los compromisos, deberes, afectos y deseos de Laura.

El año sabático lo fue planeando con anticipación y los trámites, el laboratorio donde lo haría, así como el apoyo económico, los gestionó por su cuenta. El momento era propicio: había concluido ya su responsabilidad en un puesto directivo, había terminado, también un proyecto de investigación financiado internacionalmente y estaba a la espera de obtener nuevos recursos para trabajar, pero no tenía muchas expectativas al respecto. Además, en lo personal, su hija ya tenía cuatro años y había la posibilidad de que su familia la cuidara. Fue así como aprovechó la conexión con doctores de la Universidad de Columbia, a quienes había conocido a partir de un proyecto en el que participó, con lo cual logró ubicarse en un centro de investigación donde se trabajaban los temas de su interés.

Los sucesos se fueron encadenando: primero el posgrado en Alemania, luego la recomendación de su director de tesis para el proyecto de investigación en América Latina; después, el vínculo con los responsables del laboratorio de Washington. Entonces, se fueron acomodando las condiciones laborales y personales, mismas que, hasta cierto punto, resultaron favorables para el año sabático; con todo ello, se agregó la posibilidad de ubicarse en un buen laboratorio y la “necesidad” que sentía Laura “de actualizarse totalmente”. Ella pretendía tres objetivos: aprender técnicas de biología molecular, algo de genética y de inglés.

Por lo que hace a la biología molecular, el interés era un tanto prospectivo —y lo que en Jalapa ha sucedido después lo confirma—. Esta ciencia es un campo que empieza a imponerse en los países menos desarrollados, que en los Estados Unidos ya tiene años de experimentación y va atravesando las fronteras. Según Laura, está dando frutos y se vende, se impone a los países pobres como antes se hizo con el uso de fertilizantes. Así se recuperan las costosas inversiones en investigación y se obtienen ganancias. En cuanto al interés en la genética, ella consideraba esto:

Me serviría para poder darle mayor perspectiva a los proyectos, ya no quedarme en los meros estudios de campo, sino en una perspectiva mayor. Ya había visto, de acuerdo con mis resultados, que era necesario explorar la cuestión genética, yo no tenía formación en genética en lo absoluto. Sabía de suelos, más bien la parte química de los suelos agrícolas, pero no de la planta. De genética prácticamente no sabía nada... que Mendel había hecho sus estudios con chícharos y eso era todo...

Finalmente, aprender inglés se estaba convirtiendo en una necesidad urgente, pues el alemán —que aprendió antes y durante el posgrado— no resultaba muy útil para participar en proyectos, congresos y encuentros internacionales, ni para las publicaciones.

A su llegada a Washington, se encontró con un laboratorio en el que había de todo: los fondos no eran problema; también tenía carta abierta para utilizarlos. Sin embargo, de nuevo en esta ocasión hubo un error de partida por parte de quien dirigía el laboratorio: suponía que los posgraduados y doctores que llegaban conocían y dominaban las técnicas, que estaban capacitados en el manejo de materiales delicados y altamente contaminantes —radiactivos,

cancerígenos—. Era un supuesto falso. Lo único que se demandaba de quienes usaban las instalaciones, equipo y reactivos eran resultados. No se supone que quien va deba ser “enseñado”, sino que ha de desarrollarse por sí solo y aportar algo al laboratorio. No hay gran orientación o guía, pues los investigadores están ocupados en producir, en publicar sus propios trabajos.

Laura encontró en este ambiente un dispendio de recursos y una competencia feroz por las publicaciones, pero también encontró valores positivos. Conoció a quien, para ella, es su ideal de investigador (el jefe del laboratorio en que estuvo):

Meticuloso, metódico y combina el don de gentes, la preocupación por lo humano con lo académico.

Entonces, nuestra investigadora protagonista, cubrió los tres objetivos que se había propuesto y aprendió mucho. Había efectuado una buena elección; sin embargo, reconoce que no tenía experiencia, pues —para ella— las técnicas eran nuevas y los resultados experimentales no fueron muy benéficos. Comenta:

Al final de cuentas, yo me he consolado diciendo que no tenía mucho chiste ir si yo ya sabía las cosas... Yo iba a aprender, y cada día era una frustración y un tremendo pesar, que sí lo era, pero me encontraba mejor que si hubiese ido sabiendo algo, pues no hubiese traído gran cosa. Cuando menos, me consolaba. Había aprendido muchísimo.

Curiosamente, aun cuando en México ya se hace trabajo en los campos de genética y biología molecular, no representaba una alternativa viable, y a pesar del sacrificio que —en lo personal— representaba para Laura, irse a Estados Unidos lo consideró la mejor opción:

...En México es muy elitista, aquí es la gente muy brillante, con muchas facilidades y en otras situaciones. En Estados Unidos no, no lo era tanto, porque lo único que se requiere es tener una beca, contactar una persona y esa persona te abre las puertas. En México es muy difícil... En los laboratorios de institutos tradicionales de investigación no aceptan a cualquier alumno.

Por otro lado, en lo económico, si yo me hubiese ido a un laboratorio aquí en México a hacer el sabático, me hubieran dado una ayuda económica raquítica. Las condiciones en las que vives son mucho más difíciles que allá; por ejemplo, si yo salía del laboratorio a las 12 de la noche o una de la mañana, me iba a la casa tranquilamente porque en cinco minutos en bicicleta yo estaba en el departamento; en cambio, si aquí en México yo tuviera que salir a las doce de la noche tendría que tener carro o pagar taxi, correr muchos riesgos.

Una nueva etapa de formación académica: la licenciatura en filosofía

Conocí a Laura hace algunos años, y, en realidad, llevaba tiempo sin verla. Unos meses antes de iniciar el estudio de caso de su vida profesional, la encontré casualmente. Empezamos a conversar y fue entonces que le propuse participar conmigo en la investigación que realizaba. De ese primer encuentro conservo una clara imagen. Ella parecía tranquila, tomando un café. En cuanto empezamos a hablar de lo que ella andaba haciendo por ese lugar, su cara se animó y empezó a expresarse con entusiasmo: acababa de terminar un examen de lógica, estaba estudiando Filosofía. Me habló de que siempre le había gustado, pero que veinte años atrás, cuando tuvo que elegir carrera creyó que *"por pensar nadie le iba a pagar"*. Confieso que me intrigó, ¿por qué una mujer que tenía, incluso, estudios post-doctorales se metía a estudiar una nueva licenciatura? La incógnita se despejó mucho después, pero me llevó a plantear nuevas preguntas y a percibir un nudo gordiano en su vida profesional. Me explico a continuación.

La licenciatura en Filosofía es de nueva creación en Jalapa. Se cursa en ocho semestres; en cada uno de ellos hay seis o siete asignaturas, y las actividades académicas son en sistema semi-escolarizado. Las clases se desarrollan los viernes por la tarde y los sábados por la mañana. Además, cada semana hay tareas, trabajos y lecturas por realizar; por lo tanto, se requieren bastantes más horas de dedicación.

El primer grupo de estudiantes inició muy animado, pero poco a poco se fue diezmando; al final del semestre quedaba apenas la mitad de los que iniciaron y, para entonces, algunos más creían que no continuarían porque no podían asumir la carga de tantos trabajos y tareas.

En el caso de Laura, empezó con mucha inseguridad, creyendo que tal vez abandonaría tales estudios. Después de las semanas iniciales pensaba

en sacar solamente el primer semestre y dejar pasar un año para reincorporarse después, porque no lograba organizar su tiempo; sentía que estaba descuidando el trabajo. Conforme fue avanzando el semestre su postura cambió: cada vez estaba más segura de que iba a continuar, pero también de que si alguna actividad tuviera que abandonar, sería Filosofía. Me habló de que hace tiempo —tal vez el esfuerzo por terminar la carrera— lo habría hecho por demostrar a otros que podía: a su esposo, hija, madre, compañeros de trabajo. Ahora siente que si lo logra, será para sí misma. Las razones que impulsaron a Laura a matricularse en estos estudios son de índole personal. Ella habla de un viejo anhelo, pero también de un cambio de opinión que se ha ido gestando a través de los años:

Mi punto de vista acerca de lo que es útil y lo que no, acerca de lo que es el compromiso con la sociedad, con el país y con la gente. No considero ahora que la ciencia sea lo que justifique mi actividad como ciudadana, como mujer, como profesionista. Antes, para mí, ser agrónoma y después investigadora —entre comillas— era necesariamente el compromiso de aportar datos científicos. Ahora creo que no necesariamente sería lo más útil o lo único, lo mejor. Creo que reflexionar acerca de cómo se está haciendo la ciencia, de qué ideas se tienen de ella, ayuda a encontrar alternativas mejores no para el conocimiento científico sino para la vida, para el ser humano.

Contrario a lo que pensaba cuando eligió carrera por primera vez, ahora cree que hay otras maneras válidas de conocimiento que no necesariamente la llevan a la técnica, sino a la reflexión, al análisis y a una visión más humana. Asocia la inquietud también a...

...la situación de México, los cambios que se ven..., la misma ansiedad y angustia..., la vida personal y la decepción del medio científico.

Parece que la fe que hace tiempo depositó en las ciencias exactas, ahora no es suficiente. En muchos aspectos continúan siendo válidas, pero faltan elementos, no dan las respuestas que esperaba. Hay que seguir en la búsqueda y para ella la nueva profesión es una alternativa.

Durante el primer semestre, sus resultados escolares fueron excelentes

(un promedio de 9.7 es indicador de ello). Laura se muestra un tanto modesta y habla de que pueden deberse “un poco a la consideración de los maestros”. Desconozco el grado de dedicación de otros compañeros, pero al menos en lo que a ella respecta, pude apreciar cómo se esforzó por hacer los trabajos y tareas, su entusiasmo y constancia, pues destinaba mucho tiempo a esto.

A pesar de asumir la carrera como un interés personal, los estudios de filosofía han comprometido a Laura con muy diversas personas y esto se manifiesta de distintas formas: con su familia; pues ella les pide que “se sacrifiquen” un poco al no poner objeciones a su asistencia a clases —en especial a Sofía— y a las prolongadas horas que debe dedicar a estudiar y hacer tareas.

Laura ha tenido que enfrentar oposiciones y esto le ha generado angustia. Su madre, en particular —al enterarse— calificó su ingreso a la licenciatura como una actitud egoísta e incluso una estupidez; su hija, semana a semana, se resiste a acompañarla los viernes en que no tiene con quien dejarla; por otra parte, está la falta de apoyo decidido por parte de Diego, quien le concede razón en cuanto a que desee dedicar este tiempo a algo que a ella le gusta, pero cree que estaría mejor para la familia si no lo hiciera. Otro “compromiso” es con sus colegas del centro de investigación, pues sabe que su incursión en la licenciatura puede ser cuestionada. Uno de sus compañeros me dijo:

En el caso de Laura, los mismos resultados van a ir diciendo. Si ella logra estar bien como esposa, estar bien como madre, estar bien como investigadora, si logra seguir publicando y aparte logra sacar su título de licenciada en filosofía con un nivel si no de excelente, al menos bueno, yo pienso que sería un éxito... eso diría mucho de ella... si logra sacar todo eso bien...

Otro colega comentó:

Yo la aplaudí, la estimulé. Dije: “¡Sí, Ingresa!”... Cuando me lo contó, me lo decía un poco apenada, que nadie supiera [que estudiaba filosofía]... Yo le dije: “¡Fabuloso, me parece muy bien!”...

En opinión de este académico, los estudios de ella permitirán que alguien con experiencia en investigación pueda, luego, dar los cursos de filosofía para investigadores del área agropecuaria.

Como es lógico, existen distintas perspectivas. Laura está en el punto de mira de sus colegas, ya sea que se muestren escépticos o que la apoyen y esperen que su formación se revierta, para bien, en el mismo centro de investigación.

También hay otra circunstancia que, sin duda, tiene su impacto y es que, en una institución relativamente pequeña como la Universidad de Jalapa, no pasa desapercibido que una investigadora se encuentre entre los estudiantes de licenciatura, en un grupo que no llega a los 25 alumnos. Las noticias corren a gran velocidad y el hecho de que ella sea una persona conocida y reconocida en la institución pone alerta a los docentes, todos los cuales tienen, incluso, un grado académico menor que ella y al menos dos se notan más jóvenes. Esto crea en el aula una situación especial, y en Laura hace resaltar el compromiso por cumplir: tratar de estudiar, de realizar los ejercicios con puntualidad, de participar cuando se le pregunta o lo considera oportuno. De hecho, es una de las alumnas más participativas y atentas, pidiendo aclaraciones, haciendo comentarios, con el material acomodado a la perfección y organizado en diferentes carpetas.

A fin de disponer de las horas necesarias para atender a esta nueva responsabilidad, lo primero que hizo esta académica fue suprimir actividades como el deporte y reducir al mínimo sus prácticas de piano, actividad ésta que realiza junto con su hija. Por cierto que Sofía prefiere las artes plásticas, pero Laura ha insistido en que aunque no le agrada (de momento) el piano, a la larga, le producirá satisfacciones si se disciplina y es constante. Eliminar o disminuir actividades no resolvió el problema, en especial cuando se fueron acumulando las tareas y las lecturas. Empezó, entonces, a invertir tiempo que usualmente dedicaba al descanso —por las noches— y al trabajo —durante el día— para tratar de cumplir.

Me contó —en varias ocasiones— que se sentía cansada, que lamentaba no tener más tiempo para hacer los trabajos más exhaustivamente. Se quejaba de que ya no se sentía como antes, cuando era una jovencita: ya no aguanta las desveladas y acostarse tarde estudiando. Claro que mientras estaba en la universidad era “estudiante de tiempo completo”.

Cuando el tiempo apremiaba y los plazos se iban acortando, definitivamente Laura dejó de lado las actividades laborales y empezó a destinar más tiempo a su preocupación más inmediata: los exámenes. Sin embargo, hacerlo a pesar de que no hay un control externo de su tiempo, no sólo la hace sentir

incómoda, sino que la angustia. Al estar en el cubículo pone sobre el escritorio el trabajo pendiente, y al lado, el libro de texto; mientras, asistía a una reunión, llevaba consigo algún apunte —por si hubiera tiempo—. Los días iban pasando y ella paraba la avalancha de cosas por hacer y decía: En febrero... nada más que salga de esto... Pareciera que está entre la espada y la pared y que se quiere convencer a sí misma de la trascendencia de sus esfuerzos:

Siento desazón al entrar [al laboratorio] y ver todo polvoriento... pero creo que nos va a ayudar a todos a la larga lo que estoy haciendo.

Estudiar filosofía ha sido una “decisión muy personal”, pero está repercutiendo en el trabajo; sin embargo, estos nuevos saberes —está convencida— que le ayudarán también profesionalmente:

Veo más posible a través de ese medio involucrarme en la búsqueda de la verdad que a través de la ciencia; no dudo que haya gente que lo haya hecho, pero yo, en lo personal, no he podido encontrar esas condiciones. No, la vocación científica no me llenó.

Existe pues la disyuntiva: la actividad investigativa, técnica, el compromiso laboral, por un lado. Por otro: los estudios de filosofía, la búsqueda de respuestas al sentido del conocimiento y el apasionamiento que siente:

Me emociona ver cómo va a quedar un trabajo en Filosofía, pero esto no me pasa con los resultados experimentales.

Ella no recuerda haber vivido ese deseo intenso de saber más, de esforzarse por aprender, por entender, mientras estuvo en Chapingo. Lamentablemente, ya no tiene las mismas condiciones.

Un día de clases

Es sábado por la mañana. Laura llega al pequeño auditorio que el día de hoy funge de salón de clases.²⁸ Me cuenta que anoche quiso ponerse a leer pero se quedó dormida. Despertó a las dos y media de la mañana, y agrega: Dije:

28. El grupo no tiene aula fija.

'ahorita me levanto', pero me quedé ahí y no volví a despertar hasta las cinco y media. Ambas nos procuramos un café. Hoy será una mañana larga. A las 8:10 llega el profesor de Lógica, la primera clase del día. Apenas hay ocho alumnos. El resto irían apareciendo poco a poco.

El grupo lo conforman en total unos 20 estudiantes, más unos cuantos oyentes que asisten a una, dos o más clases sin estar matriculados —unos 25 en total—. Los estudiantes que asisten con mayor regularidad son tres hombres maduros, unos 11 varones más jóvenes, y 9 mujeres en total: 5 de ellas madres de familia.

El maestro inicia la clase hablando de silogismos. Hay que comprobar las respuestas a los ejercicios que eran de tarea. Laura saca el libro, los apuntes, los ejercicios incompletos, porque el tiempo no le alcanzó para hacerlos todos. Varios de sus compañeros no realizaron ninguno. Unos pocos han cumplido.

A los pocos minutos hace su entrada el alumno de mayor edad de la clase: un hombre vestido con pulcritud, de pelo cano y que saluda con un ruidoso: “¡Buenos días!”, que interrumpe la clase y opaca la voz del joven profesor: este alumno es el señor Pérez, médico homeópata de profesión.

Acto seguido, se incorpora al aula una extraña pareja de mujeres. Una muy joven, otra de mediana edad. Pienso: “podría ser su mamá”. Luego averiguo que, efectivamente, lo es. La cara del profesor se ilumina, sonríe. Laura me dice, por lo bajo, que el profesor está enamorado de Sonia (la mujer más joven), quien por cierto, es una de las mejores estudiantes del grupo. Le pregunto: ¿Cómo lo sabes? “*Lo he observado*”, me dice. No puedo evitar hacerlo también y si no es que está enamorado pienso que, al menos, la joven no le es indiferente. El docente continúa preguntando a los alumnos por los ejercicios y escribe en el pizarrón los diagramas que los representan.

Llega después otra de las alumnas, y una vez que se ha sentado, el profesor le pregunta por el siguiente ejercicio. Ella aún está sacando la carpeta. Entonces, otro de los alumnos, el licenciado Sánchez, hace un comentario con doble intención: “*Trabajó toda la noche...*” —y deja la frase en suspenso, mientras varios se ríen, enseguida termina— “*pero en el Seguro... ¡Ah, cómo son mal pensados!*”. Ella es médica. Más adelante, cuando el maestro hace una alusión a los “niños grandes”, la misma estudiante dice: “*Sí, en el salón hay tres, y con lentes*”, en clara alusión a los señores Sánchez, Pérez y a Paco, quienes son, además, los alumnos de más edad en el grupo, los que hacen

más bromas, distraen al pasar recaditos y se burlan de otros compañeros. Así transcurre una hora y el profesor da por terminada la clase, no sin antes recordarles que la próxima semana, ahora sí, espera que todos entreguen los veinte ejercicios.

Posteriormente, hay un pequeño descanso. Se presentan unos cuantos estudiantes más. En ese momento, ya son 15. La estudiante de más edad, que había entrado antes, se acerca a Laura y la saluda afectuosamente. Ella le dice: *“¿Cómo les fue de vacaciones, Mary?”* Y empiezan a conversar acerca de que tienen mucho trabajo, de que el tiempo no les alcanza. Entonces escucho: *“Yo necesito un día como de 60 horas, porque 48 no sería suficiente...”*. Esta alumna tiene cinco hijos y trabaja en el área de contabilidad.

Los minutos del descanso se van rápidamente. De pronto entra el siguiente catedrático. Se podría confundir con un alumno y hasta siguiendo el estereotipo, se podría pensar que de los cuatro varones que entran juntos, cualquiera de los otros tres sería el profesor y no él. Además de ser notablemente el de menor edad que sus acompañantes, viste muy juvenil, mientras ellos lo hacen con más formalidad. Se dirigen a él de forma familiar llamándole “Beto” y alcanzo a escuchar algunas “palabrotas” en su conversación. Poco a poco van entrando los demás que habían salido. El maestro ha pasado al frente, se sienta sobre el escritorio, de pronto observa que en el bolsillo de su camisa ha aparecido una mancha de tinta. Uno de los estudiantes le sugiere quitarse la camisa y limpiarla antes de manchar la chamarra. El docente dice: *“Sería bueno, pero... ¡No, porque luego se emocionan aquí!”*, y voltea a mirarnos a Laura y a mí, que somos las mujeres más próximas. Continúa luego la exposición, que es bastante escueta, y en la que se van intercalando algunas preguntas. Varios alumnos participan, entre ellos, algunos que además de ser alumnos de la universidad son seminaristas. También participa el licenciado Sánchez, uno de los estudiantes que entraba con el profesor Beto al inicio de la clase. Su respuesta es un poco en serio, un poco en broma y no deja de intercalar alguna palabra altisonante que parece fuera de lugar. Él es abogado y tiene aproximadamente 45 años. Ninguno de los otros compañeros de clase se ha expresado así antes.

Más tarde, cuando el maestro pregunta acerca de la importancia “del hecho”, nuevamente, escucho atrás:

“Sí, el lecho, pero con una buena vieja...”. Es la voz del Sr. Sánchez,

seguida de la risa de su compañero de antes, quien si bien es cierto habla poco, suele reír de las gracejadas de su amigo. A los pocos minutos se les une en los comentarios altisonantes el doctor Pérez, al que me referí con anterioridad. Ya para terminar la clase, el profesor encarga una tarea y son los tres alumnos mayores los que de inmediato se ponen al "tú por tú", quejándose de que tienen muchos trabajos por hacer.

Como último comentario, el docente rememora a una de sus maestras de la Facultad que *"estaba enamorada de Descartes"*, y luego dice que Descartes fue contratado para darle clases a una reina y afirma *"eran en la madrugada y de eso murió"*. (Descartes, en realidad, murió a consecuencia de una pulmonía). Después hay comentarios chuscos y risas de algunos alumnos acerca de que *"le afectó el cambio de clima"*. Finalmente, la clase termina.

Hay unos minutos de descanso; cuando son las 10:20 Laura y yo salimos al vestíbulo. Los estudiantes, en pequeños grupos, conversan. Se oyen risas fuertes y los asistentes a un curso en otra de las salas salen también a receso. Hay bastante gente en el área: toman café, platican. Se van formando pequeños corros. Se acercan, a Laura y a mí, algunos alumnos jóvenes y charlan un poco: de las tareas pendientes, de los próximos exámenes, de si me incorporaré el grupo, etc. A los pocos minutos llega el profesor de la siguiente clase. Antes de entrar, habla con un joven alumno que resulta ser su hijo.

El maestro inicia la clase y capta la atención de los estudiantes. Habla del diálogo acerca del libro *El banquete*, de Platón, donde se aborda el tema del amor. Explica de los grados de amor, hasta llegar al más espiritual y comenta que los hombres lo alcanzan después de muchos esfuerzos pero, a veces, algunas mujeres también. La entonación y las implicaciones del comentario hacen reír a casi todos los alumnos y alumnas. El profesor lee, entonces, una parte del texto en el que dialogan Sócrates y Diótima. El maestro dice que el personaje femenino de este diálogo no existió.

Después de un rato, el docente cambia de tema y aborda la cuestión de la evaluación final del curso. Pide una síntesis de Sócrates y los sofistas; luego, otra sobre la teoría de las ideas, de Platón. Después, un análisis a elegir, de uno de los diálogos de este filósofo. Y también avisa que habrá examen. Empieza una especie de negociación. Laura hace una propuesta, de que la evaluación no sea de todos los temas, sino sólo de los relativos a los trabajos. Otros alumnos piden que se elimine la prueba. Finalmente, se ponen de acuerdo. La clase termina a las 12:00.

Hay, enseguida, un receso que se vuelve largo, porque el profesor de la siguiente clase llega tarde. Viene acompañado de una mujer de apariencia muy llamativa que resulta ser su novia. Ella se sienta atrás a escuchar la clase. El maestro pasa lista y avisa que dará a conocer cómo andan los alumnos con respecto a los puntajes de los trabajos realizados hasta ahora, para que a quienes les falten algunos, sepan de cuáles se trata y los hagan cuanto antes. Va dando indicaciones: número de trabajos entregados, promedio de notas, tareas faltantes. Elogia los trabajos de algunos estudiantes. Cuando Laura escucha sus resultados, manifiesta extrañeza y decide quedarse hasta el final para aclarar. Ella cree haber entregado todas las tareas y, según el docente, le faltan unos reportes de lectura.

Después de esto, el profesor entra con el tema del día. Ya se encuentra Laura al frente, pues le corresponde exponer —se ofreció como voluntaria varias semanas atrás—. Hablará del concepto del Hombre en Marx. Es una exposición que ha venido preparando desde hace días. Previamente, ha anotado en el pizarrón conceptos e ideas que considera claves. Algunos alumnos las anotan en sus cuadernos.

La introducción del maestro resulta muy extensa; cuando por fin termina le dice a ella: “Creo que ya no te dejé nada que decir, ¿verdad?”. Ella sonríe y empieza a explicar el asunto. Aporta datos curiosos al principio y, poco a poco, va entrando en el tema. A los cinco minutos, el profesor la vuelve a interrumpir. Esta vez para exponer las tesis de Marx sobre Feuerbach. Lee la primera y luego la comenta; luego la segunda y comenta... y así, hasta el final. Los estudiantes ya empiezan a hacer cara de fastidio. Laura continúa de pie, al frente, esperando que él termine. Son casi las dos de la tarde. El maestro formula una pregunta concreta al grupo. Sólo Laura sabe la respuesta (estaba preparada con el tema).

Por fin, decide el profesor devolverle el uso de la palabra a ella, quien concluye rápidamente, ya que el tiempo se ha agotado. Hay sólo un par de breves comentarios de dos condiscípulos (seminaristas por cierto). Para terminar, el maestro recuerda a todos que tienen que entregar los trabajos pendientes y las características que debe tener el trabajo final. Luego, se van retirando los estudiantes. Únicamente han quedado dos: Laura y uno de los jóvenes que ha empezado a venir como oyente. El profesor atiende al chico y le pide a su novia que revise el caso de Laura en la lista, pues ella “le ayudó” a pasar

las notas, según comenta. La novia del catedrático le da a Laura unas explicaciones que no la satisfacen; se ve molesta, en especial por un comentario improcedente de esta mujer: “Se ve que has ido mejorando”. En realidad, las calificaciones de Laura en los trabajos se han mantenido más o menos constantes. En fin, Laura sale ya apurada pues desde hace rato que Sofía se ha estado asomando. Su familia la espera afuera y la clase se ha prolongado más de lo habitual.

En sucesivas ocasiones pude apreciar cómo los tres estudiantes varones de más edad manifestaban conductas sexistas y despreciativas hacia diversas compañeras así como a algunos de sus compañeros más jóvenes. Varios docentes hicieron también alusiones de esta índole.

Es un grupo poco integrado en el que tanto el licenciado Sánchez como el doctor Pérez, intentan controlar a sus compañeros e influir con gran determinación en los profesores; sin embargo, la forma en que este dominio se da es notoriamente rechazada por Laura, más o menos aceptada por otros alumnos e ignorada por otros más. Existe un clima tenso y difícil en el salón de clases. Se percibe hostilidad hacia Laura. El resto de las mujeres parece haber preferido admitir a las decisiones —a veces poco éticas y escrupulosas— de Sánchez y Pérez. Ella procura evitar enfrentamientos, así que cuando hay alguna situación que no comparte, abandona el aula o se sumerge en un libro o en sus apuntes. No obstante, es evidente que no le simpatizan estos dos compañeros y Paco, el tercero del grupito, quien suele secundar a los otros dos. Hay actitudes muy marcadas que indican reciprocidad en este sentimiento. Las diferencias de opinión y actuación entre Laura y estos condiscípulos pasan por los más diversos asuntos: la distribución de fotocopias; los trabajos a realizar; la actitud de copiar en los exámenes que, además de ser descarada y poco ética, parece que los mismos profesores toleran y se hacen “de la vista gorda” al respecto. Nada más a Laura y otro de sus compañeros no los vi copiar en las evaluaciones.

Otro de los comportamientos de estos dos alumnos, que pude apreciar en repetidas ocasiones, fue el abrogarse la representación del grupo sin haberlo consultado. Sólo una vez vi que un joven estudiante se oponía a ello, pero tanto el licenciado Sánchez como el doctor Pérez hicieron causa común para desacreditarlo, mientras el maestro de turno trataba de apaciguar los ánimos y el resto de la clase permanecía impávido. Laura se sumergió en sus

apuntes, como si no se hubiera dado cuenta de la discusión, pero al salir me comentó que, efectivamente, el joven tenía toda la razón. La actitud de ella, siempre respetuosa, contrasta también fuertemente con la del grupúsculo de compañeros mencionado.

Hasta la ubicación física en el salón evidencia la separación de Laura y los compañeros. La mayoría de las veces ella se sienta alejada de los demás. El señor Sánchez trata, por diversas estrategias, de que se mantenga así: intenta evitar que otros compañeros se acerquen a ella. Afortunadamente, no siempre lo consigue.

En un clima áulico tan "enrarecido" y considerando todas las dificultades que en los ámbitos laboral y personal-familiar le representa a ella continuar los estudios, no puedo menos que preguntarme: ¿por qué no ha desertado? La respuesta, parcialmente al menos, tiene que ver con las mismas condiciones de trabajo de Laura y los problemas que ha enfrentado en la realización de su profesión, lo que la ha llevado a depositar muchas expectativas de formación y búsqueda de respuestas a una parte de la problemática vivida en su actividad de investigación. Otra razón para no abandonar esta carrera es el reto que representan y, desde luego, su afición personal por la disciplina.

3. Primeros tiempos de vida profesional como académica

Devenir como académica. Acceso a la universidad

Laura regresó a México al concluir su doctorado. Esto ocurría a fines de 1984, en tiempos de crisis económica, por lo que las contrataciones eran difíciles y, con mayor razón, en las universidades o en el sector público, únicas instancias que para ella resultaban satisfactorias por motivos económicos.²⁹

Por unos meses, ella volvió a vivir como hija de familia. No sólo estaba en casa de su madre y hermanos sino que dependía de pequeños préstamos familiares hasta para los gastos más insignificantes, todo lo cual la hacía sentirse incómoda y desesperada por conseguir empleo. En estas

29. Las normas y procedimientos que rigen la bonificación o condonación de los adeudos derivados del otorgamiento de las becas externas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), establecen en el art. 14: "La condonación... consistirá en la cancelación total del monto total del adeudo por la Beca Externa CONACYT concedida, siempre y cuando: a) Se trate de exbecarios que presten sus servicios en alguna institución de educación superior, pública o privada, o, en el sector público federal, estatal o municipal, en áreas de investigación o salud"

circunstancias se dirigió precisamente al CONACYT, anotándose en la bolsa de trabajo, y al poco tiempo, se presentaron dos opciones. La primera, era incorporarse al Colegio de Posgraduados de la Universidad Autónoma de Chapingo, donde ella había realizado la licenciatura. Esta opción la descartó por dos razones principales: una, relativa a la situación familiar; ella quería retomar la vida de “mujer independiente” que había llevado en Alemania, así que requería poner un poco de distancia de por medio con respecto a la familia. La otra razón era de índole académica, y la expresó así:

Es un centro que no se me hace nada creativo... Hay una jerarquía muy marcada, muy machista... Tienen que pasar 10 ó 20 años para que alguien pueda realmente ejercer sus propios proyectos de investigación, mientras tienes que estar a la sombra de doctores que ya tienen años ahí.

La alternativa fue, entonces, la Universidad de Jalapa. Esta institución le era totalmente desconocida; no había visitado antes el estado de Veracruz. Jalapa le pareció un sitio agradable, pero Mizantla, donde se ubicaba el centro de trabajo, definitivamente no le gustó.

A su llegada a la Universidad, le comentaron que el puesto era como investigadora y que el perfil del doctorado que ella tenía era justamente el que buscaban. El promotor de la contratación e interesado en el desarrollo de esa área de investigación la llevó a presentar con el rector. En ese primer encuentro ella se sorprendió del giro que tomó la entrevista:

Me presentó como una persona ‘hija de mamá’ que venía a Jalapa a trabajar, que además había mostrado tenacidad porque me había ido a estudiar sin el apoyo de mi familia, no me habían dado dinero, sino que yo había conseguido las becas... Ya sabían mi historia familiar... Antes de venir a Jalapa tuve una plática en México con un académico vinculado a la institución y él me preguntó de mi familia: cuántos hermanos tenía, si era casada, si vivía con mi mamá, por qué me iba a Jalapa, cosas así... que después sirvieron para presentarme con el rector.

Esta misma persona se encargó de aclararle algunos puntos importantes de la contratación. Cuando ella preguntó por el salario, le dijo que no le iban a pagar mucho porque no tenía experiencia y, como recién llegada, debía

conformarse. En opinión de esta persona, ella podría vivir en la colonia cercana al centro de investigación, pues se esperaba que estuviera dedicada por completo a su trabajo, así que ni siquiera iba a poder ir a vivir a la ciudad de Jalapa. En contraste, este académico gozaba de una situación privilegiada en la misma Universidad y cuando iba desde México a impartir algún curso o seminario, se alojaba siempre en un cómodo hotel, con aire acondicionado y comía en un buen restaurante.

Quienes tomaban las decisiones en la institución tenían unas ideas muy claras: el centro de investigación debía resolver los problemas agrícolas del estado y eso lo iba a hacer el personal especializado. Era el año 1985, y el centro empezaba prácticamente de cero.

En la época en que Laura se incorporó al centro, lo hicieron también otros colegas suyos. La mayoría tenía poca experiencia en investigación; varios estaban aún en proceso de formación y eran egresados de la misma universidad. A lo anterior se agregaba que no había condiciones para trabajar: ni laboratorios, ni equipo, ni reactivos... ¡nada!

Al principio en la coordinación de investigación se reían de nosotros: “¿Esos son los materiales para investigación? ¿Una pala, un pico y un rastrillo?” Pero es que ni siquiera eso teníamos...

En cuanto a las instalaciones, había 10 personas trabajando en una caseta meteorológica³⁰ en pleno campo. Recuerda:

Teníamos que pelearnos por un banco y por un escritorio, todo estaba polvoriento, teníamos moscas al por mayor, los olores de los potreros... No había baño ni ventiladores.

Otro de sus compañeros recuerda:

Había hacinamiento y con esas temperaturas -34, 35 grados- en el verano no se podía trabajar... Muy temprano o muy noche hay zancudos, el polvo. Las condiciones eran pésimas.

30. La caseta ocupa aproximadamente 32m², y una parte de ella es una pequeña bodega.

Por lo que se refiere al trabajo de campo:

Íbamos de "aventón", a veces en la moto, llegábamos super polveados, sin comer; y así, todos polveados, tener que regresar a la ciudad de Jalapa en autobús también...

Sin embargo, cuando Laura llegó a quejarse por estas pésimas condiciones de trabajo, la respuesta fue:

Sí, pero queremos calar a ver si de veras es agrónomo y si de veras es doctora. Y cuando ya nos haya demostrado que de veras lo es, entonces le vamos a mejorar las condiciones de trabajo.

En su opinión, la estaban poniendo a prueba, pero no sólo como profesional, sino como mujer y se sentía muy observada e incomprendida por parte de las autoridades y de sus propios compañeros:

Me sentía perdida, como que la vieja loca y extravagante era yo.

Poco podía hacer ella. No podía dar marcha atrás, había llegado a Jalapa prácticamente sin dinero, pues hasta para el transporte le prestó su familia y la situación del país hacía difícil encontrar otro trabajo en esos momentos. El salario era reducido y apenas le alcanzaba para cubrir sus gastos.

Sus colegas recuerdan también ese tiempo de angustias y desilusiones. Al principio hacían grandes proyectos y pedían recursos por miles de pesos pero no se los aprobaban. Ellos partían de cero.

Laura empezó a cuestionarse fuertemente las posibilidades reales de hacer investigación y de que la situación cambiara en breve tiempo. Se reunía con los compañeros a hacer planes, castillos en el aire. Tenían efectivamente, bastante trabajo, pues en la Institución se pensaba que un posgraduado o posgraduada podía atender a múltiples y variadas actividades: seminarios, asesorías de tesis de distintas áreas, cursos para agricultores, presentar proyectos. Algunos investigadores eran presionados con gran intensidad.

Los miembros del personal con más experiencia que habían llegado por las mismas fechas que Laura al centro, provenían de instituciones nacio-

nales de prestigio, donde realizaban ya labores de investigación. Ellos también coinciden en que las condiciones y limitaciones para el trabajo eran enormes, las resentían y estaban desilusionados porque se esforzaban mucho y lograban muy pocos resultados. Había, sin embargo, cosas que ellos tomaban con cierta "naturalidad", mientras Laura las rechazaba. Ella me contó, por ejemplo, que la invitaban a comer a casa de una vecina de la colonia, quien les preparaba la comida a los maestros de la Facultad de Agricultura y a ella le desesperaba tener que comer en un lugar antihigiénico, junto al chiquero de los puercos, con perros deambulando por ahí; donde se veía desnudos a los niños desnutridos de abultada barriga, mientras la mujer torteaba. Laura empezó a cuestionarse con mucha fuerza:

A mí, en realidad, me deprimía muchísimo, pero yo notaba que para ellos eso no tenía en absoluto ninguna repercusión. Eran hombres todos... Eso también es de llamar la atención; yo como mujer consideraba que, bueno, en realidad "me estaba poniendo mis moños", que yo venía de hacer mi doctorado en Alemania... y caer en estas condiciones tan especiales...

Recuerda que en esos primeros tiempos había en el Centro unos becarios canadienses; sin embargo, su situación era muy distinta:

Su actitud era diferente a la mía. Para ellos tampoco era chocante eso [las condiciones del medio]... Venían en plan de estudio... Y no lo sienten como uno lo siente. O sea, tú sientes que esa miseria es del país donde estás y que ahí te vas a quedar y ahí van a crecer tus hijos y te afecta...

4. Evolución de la situación: de investigadora a directora

A los pocos meses de la llegada de Laura a Mizantla, durante unas vacaciones, se produjeron cambios inesperados. El primero de ellos fue la creación de un nuevo centro de investigación, que en la práctica equivalía a cambiar de nombre al que ya existía. Luego, se nombró a Laura como subdirectora. El director del centro había salido de vacaciones. A su regreso se enteró de que ahora había otro centro y hasta sub-di-rec-to-ra. Él no había sido informado al

respecto. Renunció. No designaron a nadie para sustituirlo. Laura atribuye su nombramiento de entonces a dos circunstancias:

- Yo creo que las personas que decidieron nombrarme vieron en mí inexperiencia, mucha inseguridad todavía y estoy segura que pensaron que era una persona todavía muy, muy manejable, que correspondía a los intereses que tenían estas personas de tener al frente a una persona titulada y con el perfil que yo tenía.

- Me habían dejado como subdirectora porque habían enviado a alguien a estudiar el doctorado y lo tenían previsto como director.

Sin embargo, es oportuno aclarar que no se trata de un caso único. A la fecha, hay mujeres —sólo mujeres— que en la misma institución se desempeñan como jefas o responsables de dependencias, pero con nombramiento de subdirección. Hacen el trabajo de dirección, pero no se les ha reconocido esta jerarquía.

La situación de Laura como subdirectora se prolongó durante un año aproximadamente. Ocurrió, entonces, que la persona a quien se esperaba designar como director no regresaba y el responsable de investigación a nivel institucional, a quien llamaré Ricardo, empezó a insistir para que a ella se le extendiera el nombramiento, pues las condiciones del incipiente centro hacían necesaria la participación de una persona con cabal representación ante instancias externas en la realización de trámites y gestiones. De esta manera, Laura se convirtió en directora del centro, cargo que ocupó durante cuatro años y, en los cuales, percibió que había confianza en su desempeño profesional por parte del responsable de investigación institucional.

En ese lapso, el centro ocupó diversas instalaciones en Mizantla, ninguna de ellas construida ex professo y siempre compartida con otras dependencias universitarias. Cuando recuerda cuáles eran sus principales preocupaciones dice:

Me preocupaba que todos tuviéramos proyecto, que todos tuviéramos, cuando menos, un escritorio para trabajar, que tuviéramos recursos... Las primeras cosas que pedíamos era cuando menos teléfono, escritorios, ventiladores y un baño; una persona que hiciera el aseo, accesos más o menos adecuados para llegar a las oficinas, porque teníamos que caminar en los potreros o entre las cercas...

Esos cuatro años fueron de intenso trabajo para Laura, y la llevaron a enfrentar diversas dificultades, tanto profesionales como en su vida personal porque se embarazó, casó y nació su hija. Por lo que hace a la actividad profesional, el trabajo como directora del centro se combinaba con sus labores de investigación.

Como directora, sus actividades implicaban juntas de consejo del centro, reuniones con el rector, citas de trabajo, hacer gestiones en México durante dos o tres días. La familia materna la apoyó durante ese tiempo, en especial para el cuidado de la niña.

A Laura le tocó, prácticamente, organizar el Centro de investigación, en el que trabajaban cerca de una docena de personas, y a excepción de la secretaria y una colega casada con uno de los investigadores, el resto del personal eran varones.

Ella tenía una concepción de la dirección como una instancia de gestión y no se veía a sí misma ordenando, mandando y vigilando a qué hora entraban o salían sus compañeros. Precisamente, uno de ellos habló de cómo fue la gestión de Laura:

Había organización, se realizaban reuniones del consejo interno más frecuentemente, por lo menos cada mes y medio... Se le trataba de dar seguimiento a los diferentes problemas que se tenían en el centro, del orden presupuestal, del orden académico... de contratación de personal, presentación de propuestas de investigación, proyectos de investigación, problemas operativos... aunque fue la administración que menos recursos tuvo... En general, tomaba más en cuenta la opinión de los investigadores, o sea, en cierta forma, una vida más democrática dentro del centro.

A pesar de eso, Laura piensa que entonces ella sí era vista como una autoridad por parte de varios compañeros, pero lo atribuye a que, en realidad, no existía experiencia previa. Los centros de investigación en Jalapa apenas empezaban a aparecer y no quedaba muy claro cuál debía ser el papel del director o directora. En este sentido, ella dice haber contado con la guía de Ricardo, una persona con amplia experiencia que descartaba el autoritarismo y lo consideraba fuera de lugar. Para él, al director le tocaba atender algunas cuestiones burocráticas y coordinar un poco el trabajo del grupo.

Sin embargo, esta labor de coordinación no estuvo exenta de problemas y desencuentros con sus colegas: diferencias de opinión, discusiones y conflictos se sucedieron a lo largo de esos años. No obstante, ella cree que hubo muy buena disposición de sus compañeros para con su labor directiva. Estos aspectos, que considero de carácter relacional, los abordo en un apartado posterior.

Durante los primeros tiempos, Laura tuvo bastantes dificultades, pues a las perspectivas personales y ampliamente compartidas con Ricardo, se oponían las de otros grupos fuertes en la institución, que presionaban al centro para que emprendiera trabajos de investigación –por lo general, estudios de campo, pues las condiciones no permitían investigación más compleja– enfocados a resolver problemas precisos de grupos de agricultores ricos de la región y que controlan grandes capitales, pero que no aportaban recursos para la investigación. Es así como Laura empezó a resistirse a las presiones que desde fuera pretendían decidir acerca de qué debían hacer los investigadores. Ella era partidaria de que quien debía resolver qué investigar era el investigador mismo, de modo que fueron ellos quienes discutieron y definieron las líneas de investigación del centro. Junto con sus compañeros tomó una determinación:

Decidimos hacer el consejo del centro y empezar a desarrollar nuestros proyectos de investigación no sobre lo que nos ordenaban hacer, sino más bien sobre lo que nosotros sabíamos hacer: cuál era nuestra orientación en la maestría o en el doctorado, inclusive en la licenciatura...

Este proceso ha sido muy lento, pues los recursos para hacer investigación eran inciertos y siempre tenían —y aún tienen— que conseguirse de fuera. Buscar financiamientos externos es la manera normal de operar si se quiere hacer investigación, así que una de las actividades principales del investigador consiste en llenar formularios de todo tipo, hacer proyectos, cotizaciones, presupuestos y demás documentos necesarios para ir solicitando recursos, y, mientras se reúnen los comités de decisión, conseguir más formularios, recurrir a otras agencias y tocar más puertas para conseguir dinero. Si las cosas salen bien, además de sacar adelante el proyecto, se puede tener un remanente de reactivos, de materiales diversos o comprar algún equipo.

Se puede decir que a Laura —en este proceso— le ha ido relativamente bien. Durante los años 1987 a 1990 pudo lograr varios financiamientos. Algunos bastante modestos, otros más amplios. Hay uno que recuerda en particular, por haberse tratado de un trabajo internacional que le reportó satisfacciones, pero que también le hizo enfrentar problemas y angustias. Se trataba de un proyecto en el que participaban investigadores de varios países, en condiciones muy diferentes a las de ella.

Cuando comenzábamos ellos me decían: es que el técnico le hizo así, o este técnico lo hizo así, cuando yo declaraba que fui la única que manejó todo: desde sembrar, deshierbar, desmontar, todo eso. Muchos proponían en ese grupo que se hicieran trabajos más precisos, de mayor tamaño, de mayores repeticiones, etc., y a mí me daba terror pensar... Era terrible pensar que se pudiera complicar. Afortunadamente, los criterios para hacer el trabajo eran muy rígidos: tenía que ser cierto tipo de suelo, ciertos materiales, tenía que trabajarse de una manera no complicada, y cosas así, eso a mí me favoreció; pero mientras yo reporté un solo trabajo, otros reportaban dos o tres y ¡bueno!, después de todas esas experiencias cuando nos venían con los discursos de que hay que publicar, hacía como decía mi mamá: "Oídos sordos". Me propuse que primero es el uno y luego el dos. Si no tienes recursos, ni las mínimas condiciones para trabajar, no tienes que hacerlo...

De manera adicional a los problemas del desempeño simultáneo de los roles de investigadora, directora del centro, madre de familia (pues además vivía a una hora del centro de trabajo), Laura enfrentaba otro problema: su condición de mujer en un ambiente de trabajo mayoritariamente masculino.

Desde entonces y hasta hoy ha sido ella la única mujer que ha ocupado la dirección de alguno de los centros de investigación de la Universidad. Esta circunstancia la hacía sentir un tanto incómoda cuando sus compañeros la instaban a asistir a los brindis, cenas y demás eventos sociales oficiales o cuasi-oficiales: *"No tengo aspecto de mujer de mundo, ni nunca lo he sido, así que este tipo de cuestiones no las compartía"*; sin embargo, era consciente de que formaba parte de sus obligaciones como directora y de que en ese tipo de reuniones circulaba información importante y procuraba asistir.

También su condición de mujer y apariencia era cuestionada, hasta por la secretaria del centro, quien en una ocasión que la vio llegar del campo

con botas, pantalón de mezclilla, camisa gruesa y sombrero, toda polvorienta, le dijo:

“¡Ay, Doctora!, ¡debería de andar con mejor presentación, qué van a decir... y es nuestra directora... hasta yo ando con mejor presentación!”.

Su condición de mujer que debía encajar en un estereotipo muy concreto chocaba con su manera de ser. Por un lado, se esperaba de ella una conducta de alterne en condiciones de igualdad en un medio altamente masculinizado; por otro, que conservara los rasgos femeninos de apariencia siempre pulcra, con capacidades de trabajo adversas. Pero además de lo anterior, su situación de mujer que vivía separada del esposo era también motivo para dar pie a situaciones molestas; por ejemplo, al asistir a la consulta médica porque se sentía agotada, en un conflicto permanente, cansada de tener que soportar el calor de Mizantla, aquejada de dolores de cabeza, de espalda, desánimo y falta de energía. La primera pregunta del médico era si ella estaba casada, a lo que de inmediato seguía una —en tono irónico— acerca de la frecuencia de las relaciones sexuales, pretendiendo insinuar que ésta era la causa del malestar. No le preguntaba, por ejemplo, acerca de la carga de trabajo que tenía o de las condiciones laborales en las que estaba.

Por otra parte, en el caso de los colegas de otros centros de investigación también había críticas. Muy grabadas quedaron en su memoria las burlas que un comentario suyo despertó en una ocasión en que, procedente el campo, fue a la Coordinación de Investigación y se encontró con unos investigadores que charlaban con unas señoras. Al llegar, a ella se le ocurrió comentar, casi como a manera de disculpa por presentarse sucia, polvorienta y oliendo a sudor: “Pues vengo del campo. Ahora sí que trabajé para toda la quincena.” No esperaba las burlas: “¡No! Investigación científica es ir a chapalear el terreno...”.

Los cuestionamientos venían de fuera, pero también de sí misma:

Ni estoy haciendo investigación científica, me estoy cansando un montón y ni me satisface, ni satisface a nadie, pero eso es así... Nadie lo va a entender cuando tú digas: “Sí, publiqué sólo un trabajo al año”...

A la mitad de los cuatro años en que Laura fungió como directora del centro, nació su hija y en el trabajo uno de sus colegas la sustituyó temporalmente. Él recuerda esa época:

Yo en aquel entonces colaboré un poquito con ella cuando pidió su... su ¿cómo se llama?... su permiso para ausentarse por la cuestión del embarazo, ¿no? Yo entré en relevo de ella ahí..., digo, de responsable, para que las cosas siguieran más o menos su curso y en ese tiempo, pues yo me di cuenta de la administración y de todo... En general, Laura como directora -en algunos aspectos- pienso que sí fue muy bueno su desempeño, nada más que ella tenía una limitante que era el hecho de ser madre, ¿no?, porque el hecho de ser madre a ella le... por ejemplo, cuando estuvo embarazada prácticamente no pudo atender el centro por la... porque tenía que atender a su hija, entonces en ese tiempo pues ella tuvo muchos problemas, y de hecho los ha tenido; sin embargo, aún así, ella se esforzó por hacer lo mejor que pudo su papel, y esa es una de las cosas que yo no me explico por qué la cambiaron...

Y termina sonriendo. La forma en que lo hace me da una pista: él sabe por qué la cambiaron, comentarios posteriores lo confirman. Horacio, el director, reconoció: *"Tuve muchos problemas cuando entré como director de aquí del centro... para Ricardo y la gente del centro yo siempre había sido gente de Zamora."*

Zamora encabeza la fracción que controla políticamente el campus Mizantla y había sido partidario del nombramiento de Laura como subdirectora, mas no como directora. Hay que recordar que ésta había sido idea de Ricardo, el responsable de investigación institucional. Ya mencioné antes que en la época del nombramiento de Laura se tenía contemplada a otra persona para ese puesto. Una vez que volvió esta persona, las presiones hacia Laura arrieron. Ella había ido asumiendo una actitud de mayor participación y trabajo colectivo en la dirección del centro, lo que la acercaba a otro grupo político: el del área de investigación, donde se trataba de establecer un trabajo colegiado. Esta situación se mantuvo por dos años más, pues -según ella- Ricardo no accedía a que la cambiaran *"nada más por capricho"*; sin embargo, un buen día él comentó: *"Bueno, mira hay una... mmm... sugerencia de rectoría de que ya se cambie director en el centro."* La reacción de ella fue inmediata: *"¡Ay!, pues muy bien, ¡perfectísimo!"*. Y presentó la renuncia. Efecti-

vamente, a la siguiente semana ya habían nombrado a Horacio como nuevo director, y todavía permanece ahí.

Después de varios años transcurridos, y a la luz de la evolución del trabajo en el centro, se pueden encontrar diversas opiniones de lo que fue la participación de Laura en el rol de directora. Uno de sus colegas afirma:

Yo pienso que ella estaba bien... Entonces vino la decisión del cambio... Uno aquí no tiene ingerencia en ese tipo de cosas, no puede uno hacer nada. Entonces, en cuanto al punto de vista operativo, yo he notado mucho más... más comunicación entre nosotros... al menos teníamos una comunicación... Había más unidad dentro del grupo cuando estaba Laura, estaba más bien organizado como consejo interno, había, vamos a decir, una presentación más clara de las propuestas de investigación ante las instituciones exteriores.

Ricardo reflexiona al respecto de cuál fue la razón del cambio ocurrido hace ya seis años:

Hubo problemas, a lo mejor de género... Cuando me refiero a los esquemas axiológicos que maneja la sociedad, yo creo que a veces cuesta trabajo aceptar las formas de ser de las mujeres para ciertas tareas y hay no sé... una especie de chovinismo de género -y sonrío-... no sé... los hombres o las mujeres tienden como a formar guetos, ¿no? Y... tengo la impresión de que eso pasó..., no sé... es impresión mía, de que la gente que formaba el centro no aceptaba a Laura.

Tuve la sensación y la tengo todavía, de que quizás los grupos de hombres no son totalmente solidarios con una mujer a veces, o grupos de mujeres con un hombre, o sea, hay ciertos prejuicios, creencias de que la psicología de la mujer es de tal manera o la psicología del hombre es de tal manera, y entonces no va a entender claramente las propuestas del otro grupo.

En todo caso, no había acuerdo en las perspectivas. Algunos investigadores eran partidarios de que Laura continuara en la dirección y otros no. Además de ella había otra mujer entre los académicos del centro, pero para efectos del trabajo, esta mujer no tenía una jerarquía distinta a sus compañeros, como en el caso de Laura que era "jefa" y, por lo tanto, percibida como autoridad y con poder.

En cambio, el esquema de la dirección que -desde el área de investigación- se buscó implantar en este y en otros centros, respondía a otra racionalidad; el director o directora se debía ocupar de la gestión, de la coordinación de actividades y de faenas un tanto burocráticas, no mandaba ni controlaba a sus compañeros. Ricardo me comentó:

A veces no hemos dado mucha importancia a la dirección como un puesto de mando, sino como un puesto de servicio... de concertación, ¿no?, es un poco como la dirección de orquesta. Y sucedió lo que le pasa a un director de orquesta: que hay veces que los músicos no lo aceptan, rechazan que haya alguien que tenga la batuta... En el tamaño de los grupos que nosotros tenemos realmente no es muy importante la dirección, inclusive si no hace su labor, porque nosotros también tratamos de establecer el trabajo colegiado...

Al parecer, en el cambio de Laura intervinieron elementos al interior del propio centro de investigación y también del exterior, entre quienes tomaban las decisiones, aun cuando hubiera, en ambos grupos, personas a favor de su permanencia.

5. Relaciones

¿Cómo es Laura?

La primera impresión que tuve de Laura se grabó en mi memoria y cuando estaba pensando en una persona para pedirle que participara en la investigación, lo poco que de ella sabía me hizo incluirla en la pequeña lista de candidatas.

Nos conocimos en una reunión social, con motivo de la Navidad de 1989. Ambas habíamos ido sin pareja y una amiga común nos presentó. Me dijeron que era directora de un centro de investigación y ella agregó que se dedicaba a sembrar y coleccionar frijolitos silvestres. Ya en el transcurso de la plática me habló de su hija y el resto de la velada seguimos conversando de cosas intrascendentes. Creo que ninguna de las dos recordaba los detalles porque hace poco, cuando nos hemos vuelto a encontrar, le pregunté por su hijo, que resultó ser niña y ella tenía idea de que yo trabajaba en Humanidades, le aclaré que en Pedagogía. Después la había visto alguna vez, pero nada más

nos habíamos dicho “¡Hola! y ¡Adiós!”. La recordaba como una persona sencilla y agradable. Esa fue la primera impresión, la “que no se olvida”. La segunda, fue de cuando me preparaba para iniciar este estudio de caso y comenté el asunto por primera vez con ella. Entonces anoté: la encuentro pulcramente vestida, con sencillez, muy arreglada. Tiene una apariencia de fragilidad y delicadeza hasta al estrechar la mano; creo que es muy reservada y, sin embargo, me dijo: “¡Sí, encantada de participar!”.

La imagen de Laura que ahora tengo la fui armando poco a poco, a través de su interacción con otras personas y de diversos colegas que la conocen desde hace años en lo que a su vida profesional se refiere, pero también ella me dio su propia percepción de sí. Después de todo, la reserva original había sido superada.

Ella es una mujer muy ordenada, que —en lo general— actúa con mucho tacto: sugiere, no impone, lo mismo con las personas de menor jerarquía que con sus colegas investigadores, sus compañeros de clase o conmigo misma. Sin embargo, en un par de ocasiones pude apreciar su franqueza, en especial cuando ha habido errores o incumplimiento de los demás. Esto puede interpretarse como muy directo o tal vez como agresividad por parte de Laura, dependiendo —desde luego— de la perspectiva de cada cual y las expectativas de conducta que se tienen de la otra persona. Por ejemplo, en una ocasión en que se había citado a una reunión del “Grupo N”,³¹ uno de sus miembros llegó con mucho retraso. Ella lo señaló con cierta insistencia, hasta que, finalmente, este investigador pidió disculpas y explicó en forma breve el motivo del retraso. En otra oportunidad, con motivo de una celebración tradicional, se había programado una pequeña convivencia para las 11:00 de la mañana y al final se efectuó a las 14:00 horas. Cuando hubo oportunidad, Laura subrayó este hecho, aun cuando luego, ella misma, trató de restarle importancia.

A su llegada a Jalapa, a mediados de los años 80, ella era muy joven y recién doctorada; cree que un tanto insegura e inexperta, pero las condiciones adversas a que debió enfrentarse la llevaron a ponerse a la defensiva, en una actitud que un colega suyo considera agresiva, y la asocia con su procedencia: se había formado primero en la capital, luego se fue a Alemania. Además, todo eso, de manera independiente, bajo su propio riesgo.

31. “Grupo del Nitrógeno”, equipo de trabajo en el que participa Laura junto con otros colegas. Lo comento con detalle más adelante.

La vida de Laura ha estado marcada por el trabajo y el sacrificio como condiciones para conseguir las metas, pero esto ha sido posible por una gran fuerza de voluntad y la capacidad para sobreponerse a situaciones desfavorables o difíciles, renunciando —a veces— a lo seguro para ir hacia adelante. Así, tenemos su renuncia al empleo para seguir formándose; su determinación a cambiarse de laboratorio cuando hacía el posgrado; la decisión de permanecer en Alemania hasta terminar el doctorado, aunque la beca de México se hubiera acabado; la de irse a un lugar desconocido a trabajar; la de tener una hija con poca presencia del esposo; la de llevar a cabo un sabático en un país cuya lengua no hablaba y dejar a su hija; la de enfrentar fracasos en su trabajo experimental y tener el empuje para seguir intentándolo... Entre sus colegas existe una apreciación positiva de su valor como profesional. He aquí dos opiniones:

“Es una persona con gran capacidad. Desde el punto de vista profesional creo que es bien competente, con buena formación.”

“Tiene experiencia, tiene proyectos, tiene recursos y es capaz de asociarse y del trabajo.”

Y otras dos opiniones, de otros investigadores, destacan rasgos de su carácter:

“Ha tenido un carácter un poquito explosivo, pasando de ciertos límites... Ella siempre tuvo una actitud muy respetuosa hacia todos los compañeros y una forma de ser muy honesta...”

“Muy abierta al diálogo, está convencida de su trabajo... Tiene una personalidad muy particular, yo diría fuerte... Un espíritu de pelea, de lucha, de no dejarse, en fin, de pelear por sus argumentos, por sus propósitos...”.

La propia Laura se considera agresiva y me habla de que en Washington tanto ella como otro colega latinoamericano tenían fama de ser agresivos. Él comentaba que, sin duda, algo de eso habría de cierto puesto que para llegar a donde estaban —haciendo estudios posdoctorales en el extranjero—, se requiere determinación y decisión. Estoy completamente de acuerdo, en especial si se consi-

dera que es la persona interesada quien tiene que buscar las vías, indagar, hacer gestiones, conseguir autorizaciones y un sinfín de trámites más. En el caso particular de Laura, se agregan los arreglos para atender a la situación familiar. La cuestión es si —en el caso de ella— no se confunde agresividad con empuje, en especial por tratarse de una mujer, quien además afirma convencida:

No soy una persona que esté siempre risueña. Hago muchos gestos... como de enojada...

Después de todo, suele esperarse de una mujer una actitud muy sonriente siempre, la aceptación de condiciones impuestas por otros, especialmente varones... esto no lo asume ella y busca la manera de mantener su posición, en especial en cuestiones de trabajo. Por ejemplo, en una reunión del "Grupo N", pude apreciar cuáles son las estrategias que sigue. Si empieza a hablar y pretenden interrumpirla sus colegas, ella continúa, elevando su tono de voz, hasta que a ellos no les queda más que guardar silencio y esperar a que termine. O en otra ocasión, en que expresaba su desacuerdo refutando los argumentos de un compañero, pero haciendo afirmaciones con diversos grados de firmeza y agregando al final un "¿no?", como buscando la confirmación mientras avanzaba en la argumentación. Este "¿no?", era también un tanto conciliador.

Es así como en ocasiones, cuando lo considera necesario, actúa más firmemente; en otras, asume una actitud más amistosa, pero en lo general, hay un predominio de esta segunda situación. Usa muchos condicionales en su discurso y procura ser cortés. Me explico: una vez que alguien había sustraído un equipo del cubículo sin consultarla, fue ella a pedir que lo devolvieran y antes de salir dijo: *"Me voy a persignar para abordar lo de la impresora"*. Quería actuar con control, con tacto, dejar claro que no había sido correcto llevársela, pero sin que su reclamo resultara agresivo.

Relaciones con "otros" y "otras" en la universidad

Me parece que es posible distinguir dos periodos distintos en la forma en que Laura se relaciona con otras personas en la universidad. El corte se ubica a principios de los años 90, cuando, por una parte, deja la dirección del centro y, por otra, realiza el año sabático en Estados Unidos.

Seguramente, el cambio se dio poco a poco y sería muy difícil determinar cuál fue la epifanía,³² tal vez se trató de un conjunto de experiencias, de momentos y situaciones que la fueron impulsando a hacer un esfuerzo por cambiar la forma en que se relacionaba con sus compañeros de trabajo.

Ya he dicho que en los primeros tiempos se mantenía a la defensiva y cuando pasó a ocupar el cargo —primero de subdirectora y luego de directora del centro—, se vio en una posición de autoridad, en un lugar en el que se manejaban distintas concepciones de ello.

Para el responsable de investigación, quien —además— era una especie de “guía y maestro” que la formó en el teje maneje de la institución, el director debía ser una persona encargada de faenas burocráticas, de promover la discusión de los proyectos, procurar la mejora de las condiciones laborales, gestionar algunos asuntos, pero no era un jefe de sus compañeros investigadores. La concepción dominante del director en la institución era otra y se distinguía de la anterior en la importancia que se concedía a la jerarquía, en la labor de control que podía y debía ejercer el director sobre sus compañeros investigadores y, desde luego, sobre el personal de intendencia, técnico y secretarial.

Es así como, de pronto, Laura se encontró recibiendo oficios de sus colegas en la investigación, quienes solicitaban autorización para ausentarse del centro porque debían hacer trabajo de campo, o pidiendo permiso para asistir a un congreso. Parecían considerar que a ella debían rendir cuenta de sus actos y su tiempo.

Esto fue cambiando poco a poco, acercándose más a la perspectiva de la coordinación de investigación, que ella compartía y trató de llevar a la práctica. Sin embargo, no siempre había claridad en estas funciones y en cuáles eran las actitudes que ella debía asumir, ni en lo que se refiere a ella misma, ni por lo que respectaba a sus colegas. El balance general, a la distancia, es que hubo buena disposición para con ella por parte de sus compañeros de trabajo.

De esa época recuerda, en particular, una experiencia negativa. Ocurrió que uno de sus colegas fue enviado a realizar estudios al extranjero.

32. Denzin (1989, 70) llama *epifanías* a los momentos de interacción y experiencias que dejan marcas en la vida de la gente. En ellos, el carácter personal se manifiesta y suelen ser etapas de crisis que alteran las estructuras fundamentales de significado en la vida personal, teniendo efectos positivos o negativos.

Este investigador está casado con Marina, la otra académica que trabaja en el centro. Durante el tiempo en que su esposo estuvo fuera, esta investigadora —según Laura— se dedicó a atender principalmente a sus hijos pequeños, descuidando su labor profesional. La situación se agudizó y Laura, en su papel de directora, consideró necesario llamar la atención a Marina, quien más o menos aguantó mientras se encontraba lejos el cónyuge, pero a su regreso, Laura sintió que ambos hacían causa común en su contra y la relación se volvió muy tensa.

En este caso había, desde luego, varias perspectivas: la de Laura, quien, como responsable del centro, se sentía en la obligación de pedirle a Marina que trabajara en algún proyecto concreto de investigación. La de Marina, que valoraba en ese tiempo como fundamental su papel de madre y soslayaba los deberes académicos por atender a los hijos, la casa y demás asuntos familiares en ausencia del esposo. Sin duda, también él tenía su posición.

Lo que me parece oportuno señalar es que ambas eran madres de familia y que Laura tampoco contaba con la presencia y eventual ayuda de su pareja en los asuntos domésticos y familiares. Además, ella fungía como directora del centro y participaba en un proyecto de investigación. No obstante, estaba ya “acostumbrada” a esto; en cambio, Marina había contado con la presencia del marido de manera continua, incluso en el trabajo de investigación y, hasta la fecha, ambos tienen proyectos conjuntos, situación —por cierto— compartida con las demás investigadoras casadas que laboran en la Universidad de Jalapa. Es Laura la única que, al ser casada o viviendo en pareja y con una hija, tiene un esposo que no se dedica a las mismas labores que ella.

Poco después de ocurridos estos hechos, Laura dejó la dirección del centro. El tiempo fue pasando y sus relaciones con esta pareja de investigadores fueron mejorando, de modo que ahora encuentran puntos de acuerdo y, en lo general, se llevan bien y se respetan las perspectivas de cada cual.

Para entonces, Laura había tomado una determinación: decidió tomarlo con calma y no ser tan agresiva porque ya había experimentado:

Es horrible cuando llegas al centro de trabajo y te sientes mal con medio mundo. Ahora considero que hay que llevar la vida más blanda, más laxa...

Esto significa, en parte, tolerar los errores ajenos, no incomodarse por la falta

de cumplimiento; por ejemplo, del intendente que, pasada una semana no ha retirado la basura de la papelería y, sin embargo, la saluda amablemente y hasta le pregunta por su hija; o ceder cuando, después de estar discutiendo y argumentando, él se empeña en un punto de vista y ella ya no insiste, pues al fin es algo sin importancia. Ella cree que la gente de Mizantla –intendente y secretarías en concreto– combinan la relación laboral con el plano afectivo y que en ese nivel resulta difícil regañar y tratar con dureza. Parece llevarse bien con ellos aunque no está de acuerdo con su manera de actuar en el trabajo. Cree que, en todo caso, el que debe controlar y organizar eso es el director, cuya autoridad sí reconoce a este personal de menor jerarquía.

Otro grupo de personas con quienes Laura se relaciona son los peones de campo cuya contratación es eventual y con los que trata, básicamente, para resolver asuntos concernientes a los trabajos experimentales. Cuando asiste al campo, procura vestir de forma cómoda y resistente, pero también habla de que en esas ocasiones usa ropa “*poco femenina*” y agrega:

Tal vez se siente uno con más seguridad haciendo un trabajo de campo en pantalones, porque bueno, finalmente vas a tratar con hombres que visten pantalones y, entonces, como que se siente uno menos diferente...

En una oportunidad, cuando sugiero la contratación de mujeres para el trabajo de campo, Laura menciona como ventaja que “entre mujeres sería más fácil entenderse.”

En lo tocante a sus relaciones con los colegas del “Grupo N”, se han ido modificando con el paso del tiempo. Laura cree que ha pasado de una actitud un tanto rígida, a ser más amigable. Se interesa por los problemas personales de ellos, busca un mayor acercamiento y compañerismo. No obstante, confiesa que se ha sentido rechazada por sus compañeros varones en diversas ocasiones:

He visto una actitud de rechazo... de provocación: “Vamos a estarla acosando”, en el sentido de que me piden cosas; por ejemplo, me dicen: “Oye, ¿ya escribiste este memorándum? ¿Ya nos pasaste la información?” o cosas así, que no es absolutamente nada compañeril. No te dicen: “Bueno, nos gustaría que pusieras este fax”, o por ejemplo, llega alguno de mis compañeros y me dice: “¡Tú quedaste de

hacer esto! ¿Lo hiciste?” Nada compañeril, ¿no? Pero creo que es una consecuencia de mi forma de ser, de esa forma agresiva, de no ser tan suave...

En los últimos tiempos las cosas han mejorado:

Con Manuel y Salinas³³ me llevo bien, pero antes ellos se reían, se burlaban, cualquier error que cometía me lo hacían notar de inmediato. Ahora que los he tratado en otro plan, puedo apreciar muchas actitudes. Temían mi rigidez. Antes, tal vez ni siquiera se hubieran metido al cubículo estando tú aquí.

De cualquier forma, opina que el trato con mujeres es menos difícil para ella, pero no exento de problemas:

En general, soy más suave con las mujeres; antes tal vez era agresiva y notaba cierto resentimiento, cierto rechazo, ¿no? Cuando menos no eran mis amigas, no eran mis confidentes, había críticas por atrás y todo eso... Y dije: “No. ¡Basta! Debo ser más suave”. Y entonces no, no tengo conflicto con las mujeres. En general, me puedo entender bien con ellas últimamente.

En diversas ocasiones pude ver de qué forma se relacionan Laura y sus dos compañeros de grupo, así como un “candidato” a incorporarse al trabajo. De ella puedo destacar el uso frecuente de condicionales, la búsqueda de cierto acuerdo, el uso del plural, como en las frases siguientes:

- “Me gustaría mucho que trabajáramos de esta manera...”
- “Procurar tener...”
- “Nos ponemos de acuerdo y...”
- “Pongamos el orden, ¿verdad?...”
- “Entonces, si gustas...”
- “Podemos dedicar un par de días a esto, ¿no?”
- “Sí, yo creo que sí...”

33. Seudónimos de los compañeros del “grupo N”. Normalmente Laura se refiere a ellos con el nombre de pila en un caso y el apellido en el otro.

Sus colegas también se dirigen a ella e incluso entre ellos sin imponerse, aunque en sus expresiones usan más la primera persona del singular y parecen afirmar, ser más directos y menos “delicados”; por ejemplo:

- “Yo creo que sería bueno también...”.
- “Pienso que sería interesante hacerlo así...”.
- “Mira, la situación está así...”.
- “No, lo dejamos... ¿o ya?”.
- “O sea, tú trabajarías con micorrizas, ¿no? [a otro colega].”
- “Definitiva la participación. Entonces, ahí Juan, te podríamos echar una mano.”

En todo caso, uno de sus colegas reconoce que la convivencia y el acuerdo han sido difíciles. Dice:

Sufrimos esa parte, porque de repente nosotros caímos en el chisme y hablar mal del otro, malinterpretar sus gestos, cierto tono de voz... Llegamos después a concluir: ... No es el punto, no debe ir por ahí, tenemos un objetivo común y, por lo tanto, tenemos que superar aspectos personales...

Ella ha procurado fortalecer la comunicación e integración compartiendo con ellos y haciéndolos partícipes de las actividades de gestión del proyecto en que colaboran conjuntamente: los involucra en la redacción de comunicados; si tiene cualquier noticia, la comenta. Ellos, a su vez, le informan de sus actividades relacionadas con el proyecto.

Parece que ahora los une cierta confianza y hasta amistad, una actitud más comprensiva para con las prioridades y afanes de los otros: sus expectativas de trabajo, sus preocupaciones inmediatas y hasta sucesos de la vida cotidiana, como un cambio de casa o algún fuerte problema con los hijos.

Por lo que se refiere a Juan, el candidato a incorporarse al grupo, su contratación aún está pendiente, y a pesar de eso, lo han incluido en las reuniones, le han facilitado material para trabajar y Laura, como responsable del grupo, se ha encargado de iniciar los trámites para buscar su anexión. Además, le ha dado algunos consejos técnicos, se ha interesado por sus problemas y se ha ofrecido para apoyarlo, asumiendo una actitud que yo califico de buena aceptación. Este investigador parece sentirse con bastante con-

fianza. En una ocasión ella tuvo que llamarle la atención en cuanto al orden en el laboratorio, pero siguió la estrategia de dar la noticia buena antes y luego, la mala. Primero le facilitó información sobre un curso en el extranjero que lo entusiasmó visiblemente, después, con mucho tacto, le dijo cómo debían distribuirse los materiales en el laboratorio, para que posteriormente lo tuviera en cuenta.

Brevemente, comento también cómo se relaciona Laura con los demás en su rol de estudiante de filosofía. Ella asume una actitud muy cauta, un trato superficial con la mayoría de sus compañeros y compañeras, aunque ha llegado a tener mayor relación con una en particular, quien, como ella, es una madre trabajadora y de edad próxima a la suya. También hay un grupo de personas a quienes evita y, en lo posible, no les dirige la palabra: se trata de los tres varones de más edad. Dos de estos compañeros, a los que me referí con más detalle al hablar de las clases de filosofía, parecen buscar el control del grupo, a lo que ella se opone pero no lo manifiesta abiertamente, pues aunque haya otros alumnos y alumnas que compartieran su opinión, se cuidan de exteriorizarla. Cuando estos señores no se encontraban presentes en el aula y sus alrededores, Laura se comportaba con el resto de sus compañeros con mayor espontaneidad y menos circunspección, y, por lo que observé, al menos uno de estos varones, efectivamente, procuraba evitar incluso que otros estudiantes se acercaran a Laura, en especial los que parecían estar bajo su influencia directa o integrarse al “grupito” que él lidera.

La actitud de Laura —de marcar las distancias con estas personas— se nota, incluso en que no los tutea como al resto de sus compañeros y compañeras; esto tiene su razón de ser en el propósito firme de evitar conflictos y agresiones que pueden escapar a su control y, mientras tanto, se tratan con una fría diplomacia. Es así como ha hecho extensivo a este ámbito su afán de contenerse y evitar problemas, asumiendo una actitud alejada, mucha prudencia en el trato y ninguna broma. Es una forma de defenderse. Con los profesores, la relación de Laura es formal y bastante cordial. Solamente tutea a uno de ellos, a quien conocía ya desde antes de su ingreso a la carrera.

En cambio, en el ámbito laboral sí que la vi bromear más frecuentemente, siempre con varones —después de todo se encuentra rodeada de ellos—. Sale airosa de las guasas, frecuentemente iniciadas por los otros y por lo general con matiz sexual y de género. Ella las sigue, chanea con natura-

lidad. Me dice que es algo que ha aprendido, ya que desde que entró a la universidad ha convivido con grupos mayoritarios de varones y ha asimilado, por palabras y por gestos, cuándo se permite una chanza, cuándo se puede bromear y en qué momento se expone una a majaderías o mal trato:

Ha sido un aprendizaje y ahora siento que puedo salir airosa de esas situaciones sin ser agresiva, sin necesariamente ser cortante; porque muchas veces no hay tanto una mala intención, sino también es una actitud defensiva... Algunas veces lo permito, otras veces no.

Un ejemplo de estas bromas se presentó cuando llegó un investigador a quien Laura preguntó si había terminado de lavar y planchar. Él dijo que había terminado muy tarde, que nomás de noche planchaba porque le hacía daño mojarse. Había otros investigadores presentes y todos siguieron la broma. Ésta se había originado unos días antes cuando este mismo investigador había reclamado a Laura por no haber concluido un trabajo y al argumentar ella que tenía otras cosas que hacer, él dijo que podría haberlo hecho por la tarde, a lo que ella respondió que a esa hora debía atender a cuestiones de la casa, a su hija, etc.

Laura me refirió también algún episodio de lo que puede llamarse acoso sexual por parte de un investigador de edad avanzada ajeno al centro, quien, tratando de sacar provecho de su mayor jerarquía intentó un acercamiento físico molesto para ella. Laura tuvo que hacer gala de habilidad para desviar esto sin que pareciera agresiva y de la misma manera sorteó alguna insinuación por parte de un compañero de trabajo. Es decir, ha tenido que solventar estos problemas sin darles mucha importancia. Vale decir que estas conductas en la institución pueden considerarse como parte de la convivencia "normal" entre hombres y mujeres, no obstante de que a veces es muy molesta.

Finalmente, puedo decir que en cuanto a la forma en que Laura se relaciona en el ámbito profesional, destacan dos actitudes que pueden parecer opuestas: una de carácter eminentemente femenino y otra asociada al estereotipo masculino.

La primera, por ejemplo, se manifiesta en su interés por los demás: desde llevar chocolates a los compañeros y compañeras, o unas flores, ofrecer

un café o un bocadillo, enfocar su atención por los problemas de los demás, etc. Esta cualidad parece que ha procurado acrecentarla pues aun cuando —según dice— ella no es una persona que dedique tiempo a los detalles (tampoco tiene mucho tiempo) sabe que hay quienes les dan mucho valor y son importantes en las relaciones humanas.

La segunda actitud, consiste en defender sus puntos de vista, mantener su punto de vista, ser franca y manifestar desacuerdo o desaprobación. Esta posición la mantiene, pero la ha suavizado, volviéndose más tolerante y menos agresiva.

6. Los últimos años de la actividad en investigación

Me referiré aquí a las actividades y esfuerzos desarrollados por Laura en el último lustro, una vez que dejó las tareas directivas.

Un nuevo contexto de dirección y trabajo

Horacio —el director— había salido del propio centro, y en ese sentido, estaba familiarizado con las formas de trabajo y participación que desde su creación intentaron poner en práctica los investigadores, con la coordinación de Laura y bajo las indicaciones del responsable institucional de investigación. No obstante, este hombre tenía una concepción distinta y, según Laura, quiso imponer el esquema dominante en otras dependencias, de tendencia más autoritaria. Uno de los investigadores mencionó una circunstancia importante:

Creo que los cambios, las diferencias en el manejo o la dirección de un centro más bien son [por] características personales; como no hay algo escrito o un manual de procedimientos de cómo se debe manejar un centro, aunque existen algunos lineamientos generales, algunas experiencias... Aquí es al estilo personal (risa), ¿no?, al estilo personal de gobernar, más que nada, y esto refleja toda una estructura de la misma universidad, una organización...

La nueva forma de dirección provocó respuestas de rechazo y surgieron problemas, al interior del centro y en relación con la instancia que coordina la investigación en la universidad. Por otra parte, también las presiones y brota-

ron conflictos de otras áreas distintas a la de investigación. Horacio, el nuevo director, rechazó las imposiciones de personas externas al centro pero de gran influencia en el ámbito académico y que forman parte del grupo político con el que se le asociaba a él mismo, lo cual le llevó a no quedar bien con nadie. Antes de haber cumplido dos años en el puesto, quiso renunciar y lo ha intentado —según me dijo— en varias ocasiones, pero el rector se ha opuesto. La última vez su respuesta fue más drástica:

“¿Quién da los nombramientos?

- Usted.

- Bueno, ¡ahí te quedas!”.

Los problemas que Horacio ha enfrentado durante estos cinco últimos años, a su manera los vivió también Laura, pues los desacuerdos y pugnas por el control académico y político de dos grupos existían desde antes. Esta situación ha afectado al centro desde su creación, motivando que los pocos recursos disponibles para el trabajo de investigación —que podría aportar la institución— se destinen a otras áreas o proyectos, lo cual tiene más relación con perspectivas políticas que con las metas académicas propiamente dichas, o, en todo caso, con aquellas que no son compatibles. Como quiera que sea, esa situación ha afectado el desarrollo del trabajo en el centro y ha condicionado que los distintos investigadores asuman estrategias diferentes para lograr sus propios objetivos. En el caso del director, hay comentarios de distintos investigadores en el sentido de que aprovechando el cargo que ostenta, ha logrado importantes apoyos para su proyecto de investigación particular, dejando de lado las necesidades de otros colegas. En cambio, él está convencido de que los beneficios alcanzados se deben, fundamentalmente, a que él ha sabido movilizarse, conseguir recursos y sustentos financieros y que, en todo caso *“hay que darle más apoyo al que más produce”*.

Durante esta administración, hay coincidencia en que se ha privilegiado el trabajo individual: se han relegado los seminarios para discutir avances y propuestas, las reuniones de consejo interno del centro se han ido espaciando cada vez más, hay problemas de circulación de la información, la oficina funciona mal, etc. Se puede decir que ante esta situación, cada uno de los investigadores ha ido dejando de lado la figura del director y realiza en

lo individual sus trámites y consigue los financiamientos que necesita, visita a las autoridades, etc. Priva un esquema totalmente individualista donde cada cual se preocupa de sus propios asuntos e intereses. En este marco entran comentarios como los del propio responsable de investigación:

Una cosa que a mí me parece interesante: a pesar de que nosotros somos así como muy demócratas, en la práctica somos muy paternalistas, siempre buscamos las soluciones personales, autocráticas, y nos cuesta trabajo compartir opiniones y ceder terreno... Creo que estas situaciones son predominantes, inclusive se pueden notar claramente en la política nacional, se tiende a dar el feudalismo...

Otro investigador lo expresa así:

... Yo entiendo que es una universidad joven, donde todavía muchas cosas se tratan amistosamente; donde todavía no son los esquemas rigurosos... Ventaja y desventaja, ¿no? Desventaja porque a veces se entiende como desorden; ventaja porque se pueden arreglar asuntos amigablemente, a todos niveles.

El mismo investigador brinda una consideración adicional de por qué los dos directivos han actuado de forma distinta:

Laura era más rigurosa en llevar más clara la administración, en efectuar reuniones del personal académico frecuentemente, tener seminarios, que el personal estuviera bien informado de las actividades de la universidad... En aquel tiempo, con Laura, se podía hacer aquello porque el grupo era muy pequeño todavía, era más pequeño, y debido a las carencias de infraestructura, o porque estaban empezando los proyectos, la gente se concentraba en Mizantla un poco más... en la sede del centro. En la actualidad, lo que pasa es que como ha crecido el centro en proyectos aprobados con financiamiento, entonces... sí parece ser que es muy diferente como se lleva el centro...

Si bien es cierto que con el paso del tiempo se han ido disgregando los investigadores adscritos al centro, aglutinándose de dos o tres, también entre ellos hay quejas de la falta de información y coordinación. Cada grupo actúa por su lado sacando adelante sus labores y funciones. También es cierto que

siguiendo la dinámica institucional hacen valer diversas estrategias y argumentos para conseguir sus propios propósitos: el establecimiento de un programa de posgrado, conseguir estudiantes para el trabajo técnico; cumplir los compromisos con las instancias financiadoras. Esto se vincula también con el estatus y poder basados en el prestigio académico, las relaciones personales y el reconocimiento institucional.

Es así como varios investigadores se han desprendido de la molesta obligación de trabajar en Mizantla y trasladarse a Jalapa, en condiciones de trabajo mejores y que, por lo tanto, posibilitan mayor rendimiento laboral, que, en última instancia, es un objetivo aceptado por todos. Algunos están en ese proceso, como éste quien me dijo:

Todo mundo que vive esa experiencia de estar yendo y viniendo tiene claro lo que implica, se han acostumbrado y lo han aceptado, pero yo también lo estuve viviendo un buen tiempo y sencillamente les voy a demostrar que en el poco tiempo que he estado acá voy a ser mucho más productivo –ésa es una de las cosas que quiero demostrar– con resultados les voy a decir que estando en condiciones más favorables, uno puede ser más productivo.

Otro factor para tomar en cuenta es el clima. En el trabajo del área agropecuaria tiene gran importancia, y se da la circunstancia de que Mizantla se localiza en un tipo de clima, mientras de Jalapa tiene otro. De esta manera, los estudios que se efectúan requieren, con frecuencia, de determinadas condiciones geográficas que no se cumplen en la sede del centro y sí, en cambio, en otras zonas del estado. Esta circunstancia obliga también a los investigadores a trasladarse a diferentes lugares, para lo cual resulta mucho más adecuado estar en la capital –medios de comunicación y transporte– que en un pueblo pequeño.

A pesar de las quejas de los investigadores y de las notables ventajas que para el trabajo puede tener ubicarse en Jalapa, según el responsable de investigación, la razón de establecer el centro en Mizantla es de índole política:

Responde, más que nada, al impacto psicológico en la sociedad, porque a la gente no es fácil explicarle que la universidad está trabajando para el estado si todo está aquí en la capital. Legítima más; ahora, yo creo que tiene desventajas porque representa algunos esfuerzos inútiles para el trabajo...

Laura resulta particularmente afectada por esta circunstancia, porque aunque comparte con otros el problema del traslado, ella debe llegar a Jalapa a tiempo para preparar la comida y cuidar de su hija.

Un grupo y un laboratorio. Los primeros pasos

Se puede decir que desde que concluyó la licenciatura en 1979, Laura ha estado asociada profesionalmente a los estudios con nitrógeno, en específico a los cultivos de frijol. Su objetivo es de naturaleza ecológica: indagar los niveles óptimos de uso de fertilizantes a fin de que se ponga sólo el necesario y no de más, pues este excedente luego va al suelo o al agua, contaminándola. La idea es reducir al mínimo el uso de abonos químicos que, lamentablemente, llegaron con la "revolución verde", desde los países más industrializados y se impusieron en el campo mexicano y en otras muchas naciones. Fue Horacio, el director del centro, quien me comentó que el trabajo de Laura requiere tiempos prolongados para la obtención de resultados, pero que se acerca más a lo que es la investigación básica. En el centro, por el contrario, lo que más se hace son estudios de transferencia de tecnología, lo que sería investigación aplicada.

Laura participó hace tiempo en un proyecto internacional en el campo del uso del nitrógeno. Así, se puso en contacto con profesionales vinculados a un tipo muy concreto de estudios en diversas partes del mundo. Este proyecto tuvo una duración de cuatro años. Para cuando terminó, Laura tenía ya la convicción de que debía desarrollar en Mizantla un laboratorio para realizar estudios de nitrógeno; aunque ella estaba trabajando con un isótopo de este elemento, su aspiración era, al menos, conseguir montar un laboratorio completo para el análisis confiable y seguro de nitrógeno total. En lo sucesivo, sus esfuerzos en el trabajo de investigación irían enfocados hacia allá.

Su modelo era el laboratorio en el que había pasado el tiempo, que ella considera aún hoy, como más productivo de su carrera: el de sus estudios doctorales en Alemania. Al proyecto internacional, que concluyó en 1990, siguió la presentación de solicitudes de apoyo financiero. Consiguió recursos de agencias nacionales, aunque bastante reducidos; sin embargo, le alcanzaron para hacer los estudios proyectados y le quedaron como ganancia un invernadero y unos reactivos. Mientras tanto, a la vez que realizaba estos estudios, iba madurando la idea del laboratorio, iba pensando en la forma de

lograrlo. En primer lugar, presentó su plan a dos colegas, invitándolos a unirse a ella e integrar un grupo de trabajo. Se trataba de compañeros a quienes conocía desde, prácticamente, su llegada a Jalapa, y ambos habían egresado de la misma universidad que ella.

A partir de ahí, vendría la búsqueda de opciones para obtener financiamiento, cuestión ésta con la que los tres estaban ya familiarizados. Recientemente, en una reunión del grupo, ella comentó:

Es más típico de nosotros, de los últimos diez años, el habernos sentado a hacer trabajo de escritorio y peticiones y estar gestionando, y estar convenciendo y estar en reuniones y pláticas y planes y definir líneas de investigación y todo, que la actividad práctica de laboratorio o de campo porque nunca habíamos tenido los recursos ni las condiciones para que esto se diera... Y es parte del quehacer, que a lo mejor va a conformar una manera de hacer aquí la actividad, a lo mejor en otros centros es totalmente inadmisibles, se llega o se va directo al banquillo del laboratorio o directo al microscopio...

Durante los años 1990 y 1991, Laura se dedicó, pues, a gestionar recursos monetarios en su calidad de investigadora, a desarrollar pequeños proyectos con los financiamientos obtenidos, a ir madurando la idea del laboratorio para análisis de nitrógeno. Sin embargo, se daba cuenta en esa época de que muy probablemente durante el siguiente año no podría disponer de recursos financieros, y por lo tanto, no podría trabajar. Además, había cumplido ya su primer quinquenio en la institución y le correspondía la realización de un período sabático. Por otra parte, necesitaba actualizarse y su situación personal ya no era —según ella— tan complicada: Sofía tenía cuatro años. Es así como se decidió y dedicó también una parte del tiempo a preparar una estancia que, como en otro lugar he comentado, habría de resultarle muy beneficiosa.

A fines de 1991 se trasladó a Estados Unidos, donde aprendió, básicamente, un par de técnicas de biología molecular, estudió genética y aprendió algo de inglés. Las tres cosas vendrían a apoyar los estudios que tenía en mente. Fue precisamente en Estados Unidos, que le llegó la agradable noticia de que la Agencia Internacional de la Energía Atómica (OIEA), había aprobado una solicitud de apoyo formulada antes de irse: tenía, entonces, recursos para trabajar a su regreso.

Como ya señalé, en el año 1993, Laura y sus dos colegas del incipiente “Grupo N” (nitrógeno), disponían de apoyo financiero para trabajar. Era el primer proyecto de importancia que, de manera independiente, había presentado ella y era, además, la responsable. El convenio amparaba la compra de equipo, la realización de estancias de investigación, asesorías de expertos y la adquisición de material isotópico. Básicamente, con eso se equipó el laboratorio.

En realidad, cuando se aprobó el proyecto, no había ni siquiera un lugar dónde colocar los aparatos que se encargaron. Laura dice que corrieron con mucha suerte, pues estas agencias internacionales suelen hacer comprobaciones antes de otorgar el dinero: verifican si la universidad realmente existe, si funciona, si realmente apoya la investigación. No es que ella hubiera dicho mentiras precisamente, pero tampoco había sido sincera al 100%; por ejemplo, hablaba en el proyecto de que en breve se construirían los laboratorios y por fortuna así ocurrió, pero pudo no ser así. No obstante, los equipos duraron un año empacados: primero, porque no se entregaba el edificio; después, porque faltaban instalaciones, o porque no eran de las características necesarias, etc. Finalmente, se estrenó el edificio. La última barda se hizo a mediados de 1995.

La instalación de los componentes de laboratorio no ha estado exenta de dificultades, lo cual le ha correspondido a Laura resolver. En un esquema organizacional distinto, seguramente habrían corrido a cargo del responsable de asuntos administrativos, pero no fue así. Llegaban los equipos a la aduana de Veracruz y debía pagar los aranceles y no había dinero considerado para eso en el proyecto, así que tenía que emprender otros trámites para conseguir esos recursos ante el rector, con el tesorero, el coordinador administrativo, el de investigación, la delegación administrativa, y todo con urgencia porque en la oficina aduanal la presionaban para que retiraran los materiales. Apenas concluía un proceso administrativo de hacer oficios y peticiones, cuando llegaban otros componentes y vuelta a comenzar.

En fin, una vez reunido el equipo, había que ir organizando todo. Ha sido un procedimiento en el que han participado los tres colegas. Cuando terminé mi estancia con Laura todavía tenían pendiente probar uno de los aparatos y aprender a manejarlo correctamente. En otros laboratorios esto corresponde a los técnicos, pero en Mizantla deberán hacerlo en forma personal los propios investigadores. Para este fin, Laura elaboró una programación

de actividades, cuidando que coincidieran los tres interesados, vigilando los procesos más convenientes para ahorrar reactivos al máximo y obtener resultados válidos para varias cosas, aun de la fase de pruebas. Su objetivo parece ampliamente compartido por sus colegas, aunque los tres quisieran más adelante lograr otras cosas. De momento a ella le interesa:

Realmente dedicarme al laboratorio, formarlo, hacerlo trabajar sistemáticamente... Yo creo que ahí me podría quedar un buen tiempo, no importa que las técnicas no sean la última moda, pero son muy útiles para seguir indagando cosas que a mí me interesan; al nivel en el que estamos, yo creo que con el equipo que tenemos y las técnicas que hay, podemos implementar trabajos y vamos a obtener resultados buenos...

Dada la experiencia yo sé que hay que irse con mucho tiento, pasito a pasito, y a mí no me afectaría quedarme unos cuantos años con esta cuestión de analizar nitrógeno total, pero hacerlo bien.

Para un futuro más lejano, hablan —y parece que sueñan— con una sonda de neutrones, con un espectrómetro y —según me dicen— son aparatos caros, delicados, para montarse en un laboratorio donde haya apoyo constante de personal al cuidado. De momento, no hay ni el dinero ni las condiciones... tal vez más adelante.

Cada uno de los tres investigadores trabaja con diferentes proyectos específicos, pero todos tienen en común el uso del nitrógeno: buscan cosas distintas en cultivos muy diversos, pero se mantienen juntos a pesar de las desigualdades de perspectiva, de intereses personales, a las características de personalidad; no obstante, han logrado superar las diferencias iniciales y ha prevalecido el grupo unido.

En este esfuerzo, los dos colegas reconocieron la labor de Laura. A ella le ha correspondido dirigir al grupo, coordinar las actividades y, en su calidad de responsable, hacerse cargo de la gestión, de establecer contactos con investigadores de otros centros nacionales y extranjeros, de dirigir cursos, recibir visitantes, y hasta organizar alguna cena. Ha contado para ello con la colaboración de sus colegas, aunque en este último caso hubiera algunas reacciones inesperadas, pues sus compañeros interpretaban que se trataba de una actividad típicamente hogareña y por eso le incumbía a ella, en todo caso,

ayudada por sus esposas; todavía habría que agregar a lo anterior la reticencia de Diego (su marido), a quien le tocó convencer para que fungiera de anfitrión ante personas a quienes ni conocía y con las que tenía poco en común. En general, los dos compañeros de grupo opinan que Laura ha ejercido la coordinación con una actitud positiva:

Ha sido consecuente con nosotros: el hecho de que somos novatos en el tema... Ha concedido algo de democracia en el grupo... Permite que uno trabaje en un tema, en otro tema, de que haga modificaciones, de que haya ciertos cambios, de que haya sugerencias. Ella no impone sus puntos de vista. ¡Claro!, sugiere, ¿verdad?, pero uno toma la decisión que considere más conveniente. Nosotros también sugerimos... El grupo ha tenido suficiente apertura, incluso a tal grado que uno de los miembros trabaja en otros proyectos, en otras ideas y colabora con otro grupo.

Al principio de mis observaciones de campo, me sorprendía la cantidad de tiempo que empleaba Laura en responder cartas, oficios y faxes, porque, además —para hacerlo— consultaba a sus compañeros, a veces en detalles de redacción y —desde luego— en cuestiones más importantes: fechas de visitas, tiempo adecuado para hacer una actividad determinada, peticiones, etc. Esto incluye también funciones secretariales e incluso de mensajería.

Laura cuida el manejo de la información. Para ella, se trata de evitar suspicacias porque aunque concentre datos y mantenga los documentos archivados, considera muy importante compartir la información. Parte de la necesidad de hacer un trabajo colegiado, de dar a conocer a los demás lo que se está haciendo, de apoyarse mutuamente. Por ejemplo, en una reunión, se ofreció para la lectura y comentario de publicaciones de sus colegas con el fin de que se logren mejores publicaciones, sin que por ello haya que incluir a nadie en co-autoría —las cosas se dicen con claridad—. El año anterior ya presentaron a concurso proyectos colectivos y esperan continuar haciéndolo, aunque para ello deban siempre dirimirse las diferencias. Laura insiste bastante en la necesidad de integrarse, de comunicarse, pero también de conservar la libertad de acción (relativa) que es precisamente una de las cosas más valoradas por los dos colegas de ella.

Las publicaciones y la evaluación del trabajo

Antes del año sabático Laura concursó para acceder al Sistema Nacional de Investigadores e ingresó como candidata a investigadora nacional, lo que representaba un apoyo económico adicional al salario y, sobre todo, un reconocimiento a su actividad en investigación.

Los criterios para decidir acerca de la incorporación de un investigador/a al mencionado sistema son: la productividad reciente, la calidad de los trabajos, la contribución a la formación de investigadores y de personal de alto nivel; la contribución al desarrollo del país tomando en cuenta el Plan Nacional de Desarrollo. Para el caso de los aspirantes, es necesario tener el grado de maestro o doctor, tener 35 años o menos al cierre de la convocatoria y demostrar estar activo en investigación.³⁴

El criterio de la edad tiene su razón de ser en la consideración de que los posgrados deben hacerse a temprana edad, como ocurre en los países desarrollados, donde, en general, los jóvenes que optan por dedicarse a la investigación ingresan a los doctorados al poco tiempo de haber concluido la carrera profesional, lo que no sucede en las naciones menos desarrolladas. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que en los países como México, muchos de los recursos que se destinan a apoyar al posgrado y la investigación proceden de organismos internacionales como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, los cuales imponen ciertas condiciones. Al conversar con Ricardo, el responsable institucional de investigación, acerca de cómo estos límites de edad afectan a las investigadoras que deciden tener hijos, me dijo:

Yo no estoy de acuerdo en que se ponga límite.

Reconoció también que quienes tienen el poder de decidir acerca de estos asuntos suelen ser hombres maduros que no tienen la perspectiva de una mujer que está criando hijos:

La gente que planea estas cosas está en los negocios, no está en la vida familiar, quizá ya pasó por ella, es gente grande, ya casi no tiene relación con sus hijos... A veces nos olvidamos de quién tiene capacidad de decisión.

34. *Cfr. Consejo Directivo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (1987).*

En su opinión, la intención de colocar un límite de edad no busca discriminar a la mujer, simplemente se trata de una cuestión de negocios:

“¿En qué edad le puedes sacar más jugo al hombre?”.

A juicio de Ricardo, la situación específica de las mujeres en investigación no debería representar ningún problema:

Las mujeres deben tener las mismas oportunidades, y creo que en nuestro medio más o menos las tienen, ¿no? Creo que el factor, por ejemplo, de la atención a los niños puede casi desaparecer, depende mucho de cómo la pareja entienda la relación familiar... Creo que el cuidado muy atento de los niños es importante; ahora, lo debían hacer ambos, pero hay ciertas relaciones que son por cuestiones biológicas, digamos. La madre va a amamantar al hijo si considera que eso es mejor y, entonces, se establece una relación diferente del niño con el padre. Más bien es cuestión de valorar y respetar todas estas relaciones, no considerar que la relación de la madre con los hijos es una relación más primitiva que la del padre... Es tiempo valioso, el problema es que no se reconozca.

Y, justamente, al no llegarse a ese reconocimiento, no es posible afirmar que las mujeres madres tengan iguales condiciones y posibilidades que los varones para su participación en la investigación, aparte de enfrentar otras situaciones por su cualidad de mujeres. Laura misma afirma:

Estás en la edad que más te tira el hogar, cuando tienes que competir en el Sistema Nacional...

En las instituciones de educación superior en México, en los últimos años, el número de investigadores que se encuentran adscritos al Sistema Nacional constituyen un indicador de calidad académica, así como existen otros, por ejemplo, la cantidad de posgrados en el padrón del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Todo esto deriva en prestigio institucional.

Esta circunstancia lleva a los investigadores a procurar su ingreso al padrón, al inicio nada más como candidatos; posteriormente, como investigadores nacionales de los distintos niveles. No se trata sólo de un recono-

cimiento externo al medio de trabajo, sino que en la medida de lograrlo, deviene también en un mayor renombre de cada organismo educativo para el investigador o investigadora. De éstos, quienes aspiran a ingresar o mantenerse en el sistema, conocen los principales aspectos que son juzgados por los comités dictaminadores de cada área: las publicaciones y la formación de académicos.

Por lo que se refiere a la formación de estudiantes, se supone que se comprueba a partir de la asesoría de tesis, pero en el caso del centro en Mizantla existe un serio problema al respecto: debido a razones de carácter político, los investigadores no tienen acceso a trabajar con los estudiantes de las Facultades de Agronomía y Veterinaria, que se ubican junto a las instalaciones del centro. Esto es consecuencia precisamente de las diferencias entre grupos políticos. Baste un ejemplo para ilustrar la situación, una queja generalizada entre los investigadores del centro: Laura empezó a asesorar a un estudiante de maestría de la Facultad de Agronomía en la elaboración de su proyecto de investigación. Cuando lo tenía listo, lo presentó en la Facultad y ahí lo enviaron con una profesora de la ciudad de México, a quien le mostró el trabajo. Esta persona se interesó en el tema y en guiar el proyecto, pero el alumno ya había laborado durante un tiempo con Laura y se había comprometido con ella. Las autoridades de la Facultad no aceptaron que fuera ella la tutora, a pesar de todas las ventajas que podía tener para el estudiante: su dominio del tema, su cercanía geográfica, su apoyo en el diseño del proyecto. Lo mismo les ha ocurrido a otros colegas, incluso al director del centro: invierten mucho tiempo trabajando con los alumnos y al final el crédito se lo llevan otros, porque ellos no aparecen como directores de tesis.

Como ya dije, la productividad de los académicos se mide, en parte, por las asesorías de tesis, de licenciatura, maestría y doctorado; sin embargo, al no tener acceso a estudiantes de los centros inmediatos, no pueden concretar este tipo de actividad.

Por lo que se refiere a las publicaciones, éstas son una preocupación para todos los investigadores; no obstante, en el caso de los que trabajan en provincia, en general, se someten a los mismos criterios de quienes trabajan en la capital, siendo sus condiciones de partida muy distintas.

Cuando fui a entrevistar a uno de los colegas de Laura, lo encontré escuchando música con su *walkman*, mientras llenaba bolsitas de plástico con

granos de chíá que extraía de un costal. La tarea era rutinaria, y hasta un niño podría hacerla con unas cuantas indicaciones, pero en cambio, la hacía el propio investigador. Esta persona trabajaba antes en una gran institución del centro del país y expresa claramente la situación que los investigadores del centro de investigación en Mizantla comparten, con notables excepciones:

Anteriormente, yo manejaba diez peones, y manejaba, vamos a decir, diez experimentos. Ahorita no puedo manejar más de dos o tres experimentos bien manejados; ¿por qué? porque no me daría abasto, porque yo tengo que hacer todo... Los investigadores "cabeza" no hacen "talacha", ellos se dedican a planear la investigación, se dedican a asesorar grupos, a dirigir estudiantes, a publicar. Ése es el trabajo de ellos. En el caso de nosotros, no. Tenemos que hacer toda la talacha y ese es un absurdo del cual no hemos podido salir en estos diez años.

De esta situación pude percatarme en múltiples y variadas ocasiones. Otro ejemplo me parece oportuno, antes de referirme a la situación específica de Laura. Uno de sus colegas, quien trabaja en el área de cítricos, entró un día muy preocupado al cubículo. Al indagar qué sucedía me explicó que había desaparecido un cable de unos 400 metros que conectaba la bomba del agua con la luz. A él le urgía regar un terreno en el que tenía un experimento de campo, sin embargo, por más averiguaciones que hacía, no lograba resolver el problema. Levantó una acta administrativa, se quejó ante la dirección, acudió a la coordinación de investigación, en fin... gastó mucho tiempo buscando una solución. Mientras lograba solventarlo y ante la urgencia de regar, ya el sábado por la mañana —y con el fin de semana de por medio—, decidió hacerlo por su cuenta, pues de lo contrario, los resultados del experimento podrían verse seriamente afectados. De esta manera, consiguió tambos, buscó sitio donde llenarlos y ya por la tarde, empezó la faena en el campo, usando baldes, ayudado por un joven que, gracias a unos recursos de un reciente proyecto, ha podido contratar como ayudante temporal. A este hombre no le agradaba la idea de pasar en el campo el sábado por la noche, no estaba en el trato... Finalmente, terminaron y el investigador, cuando comentaba todo el episodio agregó: *"Menos mal que había luna llena"*.

Que estos dos investigadores se queden en el centro o en las zonas de trabajo (el campo) fuera del horario normal de actividades es usual. Uno de ellos

me habló de los conflictos domésticos que esto le representa porque no dedica tiempo a estar con la familia. Su esposa incluso ha llegado a preguntar a Laura si ella también lo hace. El otro investigador está consciente de que la atención a los hijos requiere mucho tiempo. En su caso personal vivió una penosa experiencia que me refirió como “un problema” para avanzar en la investigación:

Tuve un niño enfermo... Estuve dos o tres años en los que tenía que estar pegado con él porque estaba enfermo del corazón, como mi esposa no lo podía desatender... Fue el problema que a mí me limitaba; prácticamente las tardes las tenía que dedicar para ayudarlo. Es una de las cosas por las cuales yo bajé en mi productividad de 91 a 93 ó 94.

En el caso de Laura, los problemas por la falta de apoyos institucionales y de las condiciones adecuadas para la realización del trabajo son plenamente compartidos, y se acrecientan por su situación como mujer. Como ejemplo menciono nada más el incidente de un experimento con plantas de cacahuate, donde había que levantar un cerco de piedra y no pudo pagar a un trabajador para que lo hiciera, así que tuvo que cargar a veces rocas pesadas. El trabajo del campo, al estar poco tecnificado en México, resulta bastante duro y lo que son tres días normales de labor para un jornalero varón, se convierten para una mujer investigadora en una tarea agobiante y muy cansada. Además, ella tiene otro “problema”: su hija, a quien debe dedicarle tiempo. En una ocasión me confesó:

La niña era para mí casi un estorbo... Tenerla que cuidar cuando se enfermaba. Las condiciones de trabajo no me permitían...

Luego salió a relucir el tema del estrés. Laura tiene relativamente pocas publicaciones; sin embargo, en 1991 logró ingresar al Sistema Nacional de Investigadores como candidata, ya en el límite de edad. Su incorporación tuvo relación con el trabajo previo: tres publicaciones internacionales que considera entre sus mayores éxitos profesionales y de los que dice: “*Yo creo que no he vuelto a hacer un trabajo tan meticuloso como ése*”. Lo desarrolló mientras hacía el doctorado, es decir, en condiciones favorables: un buen laboratorio, tiempo completo dedicado a la investigación. Condiciones que ya no tiene.

A partir de entonces, las publicaciones y participaciones en congresos no han sido tantas, destacando una, derivada del proyecto internacional de fines de los años 80, que luego fue útil al conseguir los recursos para el proyecto de 1993-1996, al que me referiré con detalle más adelante.

A su regreso de Estados Unidos, Laura cambió de perspectiva en muchas cosas. No solamente tomó la vida menos con menos frenesí y dejó de sentirse en un torbellino (como ella dice), sino que con claridad ordenó tres prioridades para el trabajo futuro:

- 1ª Establecer el laboratorio de análisis de nitrógeno.
- 2ª Conseguir recursos.
- 3ª Sacar un trabajo y publicar.

Las publicaciones pasaron, pues, a ocupar el tercer lugar y aunque una de sus motivaciones para ir a Estados Unidos había sido aprender inglés para participar en eventos internacionales y publicar en ese idioma, pudo apreciar de cerca cómo en ese país existe, entre los investigadores, una tremenda presión por publicar —mayor incluso que en México— lo que la llevaba a veces a dar a conocer el trabajo sin confirmar el producto final, a roces entre investigadores, a robos de resultados, a una competencia espantosa que ella considera muy negativa.

En los últimos tiempos, los criterios del Sistema Nacional de Investigadores se ampliaron en cuanto a la edad para ingresar como candidatos, primero a 38 y luego a 40 años. Ya Laura no se angustia ni se preocupa por eso. Lo contempla como una meta a mediano plazo, pero de ninguna manera como algo urgente. En cambio, uno de sus colegas, que se acerca al límite de edad, se encuentra notablemente presionado al respecto; otro, que ya lo ha rebasado, prefiere dedicarse a lograr un trabajo más sistemático e ir avanzando en las publicaciones con la perspectiva de presentarse al concurso más adelante, para lograr “el salto” a investigador nacional del nivel I. Es importante señalar que al reconocimiento académico se agrega una compensación económica y que estos colegas de Laura con padres de tres hijos cada uno y sus esposas no trabajan. Ella, en este sentido, tiene una situación mejor: una sola hija, ambos trabajan y tienen salarios superiores a los de estos investigadores.

Los intentos fallidos de experimentos que no se llevaron a cabo satis-

factoriamente así como las desilusiones sufridas durante el periodo en que Laura era directora del centro y que no parecía que pudieran resolverse en el futuro cercano, la fueron orillando a soslayar un poco las publicaciones y a priorizar el establecimiento de condiciones mínimas para trabajar. Por fortuna, luego ha conseguido recursos para montar el laboratorio, aunque sea en forma muy modesta, a partir de la aprobación del proyecto por la OIEA.

Conseguir infraestructura en las instituciones no se considera un indicador muy importante de productividad para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores. Se valoran los resultados, no los procesos:

Si tú tienes tres publicaciones [al año] y aparte infraestructura que generaste, ya es casi seguro; si tú tienes tres publicaciones y no has generado ninguna infraestructura, pues depende de la calidad de tus publicaciones...; pero si tú tienes infraestructura pero no tienes publicaciones, pues ya no.

Entonces, aunque Laura considere importante publicar, como dije, ha pasado a tercer término. Ni siquiera se plantea la realización de trabajos que considera complicados o de buen nivel. El director del centro opina, sin embargo, que ella hace trabajo detallado, meticulado y del que a futuro se pueden derivar desarrollos tecnológicos, aunque -de momento- tenga menos trabajos publicables.

Los experimentos de campo

Los trabajos experimentales en campo que -en el marco de este proyecto de cooperación técnica apoyó la OIEA y emprendieron los tres investigadores- abarcan actividades entre 1993 y 1996. Laura realizó tres trabajos entre 1993 y 1995.

Es conveniente aclarar que el cultivo en el que Laura es experta es elemento clave en la alimentación mexicana; sin embargo, no es propio de la zona en que se ubica el centro, sino que se siembra en las zonas altas del estado y sólo a nivel de autoconsumo. Esta circunstancia la obligó a buscar terreno apropiado para la realización del experimento de campo en otros municipios del estado.

En el caso del ensayo de 1993, la primera dificultad a vencer era concretar el área para la siembra. Laura recurrió a una parcela que tiene la universidad, pero no en Mizantla, sino en otro municipio, de clima adecuado para el

cultivo del frijol. Solicitó autorización y le dieron el visto bueno las autoridades de la universidad. Por motivos de control del experimento, ella requería que se cercara este terreno y, por fortuna, pudo contar con recursos para hacerlo, aunque limitados; seleccionó un pedazo de tierra. Economizando, personalmente fungió ella de chofer y, en una camioneta vieja transportó los materiales: cemento, arena, piedra; contrató a los mozos para hacer la instalación. Después de muchas peripecias, al final tenía el terreno listo. Éste, de varias hectáreas, era usado normalmente para el pastoreo de ganado, propiedad de un hombre muy influyente y muy bien relacionado.

Laura realizó el experimento, con la ayuda de dos señores del rancho cercano, a quienes pagó de su propio peculio, porque el proyecto no incluía gastos de operación —se supone que esto debe correr a cargo de la institución—. Se presentaron nuevos problemas, pero uno en especial afectó gravemente la confiabilidad de los resultados ya que los niveles de ^{15}N fueron muy altos. Esta complicación la ha enfrentado también otro colega y es el siguiente.

A pesar de que ellos deben controlar todo el proceso productivo -conseguir terrenos para trabajar, mozos, maquinaria, siembra, aplicación de herbicidas e insecticidas, tomar datos, conducir el experimento y la cosecha-, tienen la posibilidad de contratar peones, ante la falta de personal de apoyo. Esto entraña un riesgo:

Esa gente no está acostumbrada a trabajar hacia la realización de trabajos experimentales, no tiene el conocimiento de cómo se debe manejar un experimento; ellos piensan que al trabajar en el campo es como una siembra comercial, no tienen conocimiento de qué tipo de detalles son los que hay que cuidar para que los resultados de un experimento, por ejemplo, salgan con un coeficiente de variación bajo; es una de las cosas que uno debe estar cuidando... A un peón común y corriente que no está adiestrado le tiene que dedicar mucho tiempo para adiestrarlo y ya al final, si él se va, como es contratación eventual, pierde uno mucho tiempo en ese tipo de trabajos.

Este riesgo lo corrió Laura. Tuvo que contratar a un par de campesinos del lugar y les dio instrucciones precisas de cómo debían hacer el trabajo, sin embargo, no las siguieron, no actuaron responsablemente. Ante esta situa-

ción, ella creyó necesario repetir el experimento en mejores condiciones, asegurándose de controlar esta vez los problemas de muestreo.

A pesar de todo lo que implicaba repetirlo, volver a buscar quién me ayudara... con el riesgo de que de nuevo se volviera a dar mal, no volviera a arrojar buenos resultados, etc., pero está bien: lo sembré. Bueno, resulta que sembré en el mismo terreno, pero tuve la precaución de no aplicar otra vez la sustancia, el Nitrógeno 15 para evitar que se fuese a malgastar... Como ya tenía cierta cantidad de ^{15}N y frecuentemente queda marcado el terreno con esa sustancia, pensé en aprovechar —dado que el terreno estaba cercado—, no había habido interferencia, no había habido animales que entraran, que alteraran... volví a preparar el terreno nada más, volví a hacer la siembra exactamente.

Nuevas expectativas se fueron generando de obtener, ahora sí, los resultados esperados, no obstante, a estas alturas surgió otro problema, también ajeno a su control:

En la Universidad... la familia Robles... tiene la concesión de usar ese terreno como quiera. Entonces el santo señor siempre tenía ahí su ganado. Cuando vio que yo estaba cercando vio el peligro de que le cerrara ese acceso a los terrenos de la universidad... dijeron que cómo era posible si ellos siempre habían contribuido a la universidad, permitiendo el libre acceso a la Hacienda de "El Tecolote" [propiedad de la universidad] a través de sus propios terrenos a cambio de que les dejaran poner su ganado en los terrenos de la universidad... Ante lo cual les dijeron en la Universidad que no, que podían seguir metiendo su ganado y que no había problema...

El señor, tradicionalmente, no sembraba; nada más pastoreaba el terreno y lo único que me afectaba era que las vacas a veces se iban en contra de la cerca y la enchuecaban tantito, pero no había daño. Resulta que este señor, haciendo alarde de que "estos terrenos son míos y puedo seguir así hasta donde yo quiera"; sembró maíz, una variedad muy alta, lo sembró pero ¡cerrado, cerrado!, alrededor del terreno [la fracción cercada]... ¡una densidad tremenda!; no dejó un camino para llegar al lugar, lo encerró totalmente, y entonces: ¡lógico!, el frijol se plagó. No había aireación, todas las plagas que podían estar ahí era difícil combatirlas. Aplicamos insecticidas, ¡chorros! Esto alteró los resultados completamente porque una parte [del experimento] era seleccionar el material de resistencia, pero ése era un factor que indudablemente cuando ibas a sembrar frijol no sucede...

Aparte no pones una siembra de frijol, de ese tipo de frijol, y un maíz que lo cubra... No tenía ni aireación para combatir las plagas ni suficiente luminosidad para que creciera el frijol... Cuando reclamé y me quejé, el Ing. Morales, que es el responsable de esas instalaciones, me dijo: "Destrúyales su siembra... invadieron la Universidad, no importa, es para Usted." Entonces dije: "Muy bien, yo lo hago, pero si Usted me da una carta donde se diga que es una orden de la Universidad y no es una bronca mía, porque esas personas son muy agresivas y capaz de que yo les destruyo la siembra y al otro día me pegan un susto." Entonces él me dijo: "Sí, yo le voy a dar la carta. Usted actúe..."

Pues nunca me dieron la carta. Vine casi a diario con el Ingeniero, nunca estaba y cuando estaba me decía que no la había podido hacer. Sabes..., pero no te explican, o sea no te dicen... Yo pagué de mi bolsa a los trabajadores para que ayudaran a aplicar insecticida, a hacer las labores de limpieza, a hacer todo, y no recogí nada... nada... Fue terrible para mí, un fracaso, ya no hubo nada qué hacer, ya no hubo posibilidad de corregir eso. Cuando se terminó el 94, pedí explicaciones de por qué se les había permitido a los señores sembrar así y me dijo el ingeniero: "Bueno, tal vez vamos a rodear, para terminar con estos problemas de que nos invaden y hay que sacarlos, vamos a terminar con esto, vamos a rodear todos los terrenos de la Universidad y se va a quedar como campo experimental, ustedes lo van a usar."

Con esta nueva expectativa, y ante la presión por el tiempo de vigencia del proyecto y los compromisos pendientes, Laura se animó nuevamente y, a principios de 1995, empezó a preparar la siembra, para hacer un tercer intento. Visitó el terreno y se dio cuenta de que el concesionario ya estaba sembrando otra vez maíz en el área de la universidad, de la misma manera que el año anterior, así que ya no continuó con el trabajo ahí. Tuvo que buscar otra zona y logró que le facilitaran un pequeño espacio en un rancho del gobierno, en otro municipio, pero aquí encontró el mismo problema. De esta nueva tentativa comenta:

Hay muchas plagas porque tienen pastizales muy altos para ganado y no los mantienen, crecen muchísimo y [el terreno] está rodeado de mangos, no es un lugar propicio para sembrar... Igualmente, fue "a mis costillas", ¿no?: yo lo sembré, yo pagué todo y no dio.

Apenas un puñado de frijol salió de esta última siembra, las vainas no llenaron, los granos eran pequeños. Mientras recorríamos el terreno, llenándonos de polvo, Laura me dijo:

Ver cómo germinaba de bonito y luego ver que no prosperaba como debía... El tiempo contó mucho, si hubiera habido tiempo, habría preparado el terreno con pesticidas...

Y es que había gastado tiempo; primero, en los preparativos para la siembra en el otro terreno; luego, en conseguir éste, y, lamentablemente, los ciclos agrícolas son precisos, no se puede sembrar en cualquier época. Me habla con amargura de cómo en las mañanas, después de llevar a Diego a la terminal, se iba al rancho a trabajar, a decirle a la gente qué debía hacer y cómo; o en fin de semana con la ayuda de su esposo iba a fertilizar. Fue inútil, la ilusión se le fue apagando:

A veces llegaba bien decepcionada, bien triste, bien preocupada... Han sido ya años, desde que regresé de Estados Unidos, muy difíciles. Pienso seguir con los ensayos de frijol... pero de tal manera que no sean trabajos muy comprometidos...

A la desilusión siguió la inseguridad:

Me entró un miedo, porque era enfrentarme a este tipo de situaciones y no sabes dónde te vas a quedar, qué vas a enfrentar en el trabajo. ¿Qué puedo hacer en la universidad, con la seguridad de que se va a hacer en forma completa? Sentía un gran desasosiego por la incertidumbre de iniciar un trabajo y que después de muchos esfuerzos no sirviera para nada... No sabía por dónde entrarle, cualquier cosa que yo intentara podía ser frenada por donde menos me lo imaginaba.

En el trabajo, de cualquier forma, había más cosas que los experimentos de campo: la necesidad de dedicarle tiempo al laboratorio, a la instalación del material y equipo que iba llegando. Este proyecto que sigue firme, existe la posibilidad de sacarlo adelante, de que al final quede como una contribución suya la labor del grupo, de otros investigadores y estudiantes.

Otra cosa a la que Laura ha dedicado tiempo —en estos años— es a

hacer proyectos para conseguir recursos que den cierta seguridad para dar continuidad al trabajo. Es así como, recientemente, ella y uno de sus colegas del grupo, lograron la aprobación de un presupuesto para la realización de varios estudios, mientras que una solicitud había sido rechazada y otra más, había pasado la primera revisión. Estos procesos resultan, para ella, normales.

En lo que al trabajo experimental se refiere, en una reunión de hace poco tiempo del “Grupo N”, Laura expresó cuáles serán sus próximas actividades experimentales:

Me propongo hacer estudios, ahora sí, únicamente en invernadero, ya no quiero nada de campo. El año pasado lo de Poza Rica no tuvo nada de éxito, salvo los “negros” como siempre, pero no pude ni reproducir el frijol que me llegó de Venezuela. Entonces, voy a abordar estudios en relación justamente con la capacidad de nodulación de varios cultivares nativos, los “negros” y los mejorados genéticamente y nodulados con *Rhizobium*, y espero resultados del Dr. Echagüe, que vino de Venezuela, al que le mandé semillas para hacer análisis de fósforo; podríamos encontrar una correlación entre el contenido de fósforo en la semilla y la capacidad de nodulación y eso con el color pudiera ser una manera indirecta de ver si realmente los flavonoides juegan un papel en la capacidad de nodulación de los diferentes cultivares o no hay ninguna correlación.

Serían estudios de invernadero... que pasan por diferentes etapas, ¿no? Podría invitar a estudiantes tesisistas para que, en primer lugar, hagamos las cepas de *Rhizobium* activas, ¿no? Tengo cepas que traje de Venezuela, son cuando menos unas 30 cepas; tendríamos que pasar primero por la etapa de reactivarlas, de cultivarlas, de probarlas en plantas y después ya hacerlas todas... Creo que esto con ayuda de estudiantes puede cubrirse, calculo que en un año. Primero tengo que empezar con la cuestión de microbiología, propiamente con el tema del *Rhizobium*; después, empezar en invernadero. Ahora, también tengo que hacer otras cosas en invernadero, paralelamente...

Dos lugares de trabajo distintos

Laura tiene un cubículo anexo al área del laboratorio en el centro de investigación en Mizantla, pero hace poco consiguió también otro lugar para trabajar: se trata de un espacio en un edificio de la Universidad en Jalapa, el cual aunque fue desocupado recientemente, pronto fue ocupado ante la carencia

de espacios y las crecientes necesidades de la Institución. De esta manera, el tiempo que ella dedica al trabajo lo reparte no solamente entre diversos tipos de actividades, sino que lo hace en dos áreas distintas. Ya he venido hablando de las diferentes condiciones de trabajo en ambos lugares: del clima, de la distancia y el tiempo. Son las mismas razones que impulsan a Laura a no ir a Mizantla diariamente y a usar la computadora y el escritorio que le han prestado en Jalapa. Las acciones que realiza en este lugar son, prácticamente, la lectura y revisión de materiales, escribe textos en la computadora, atiende a las personas que van a buscarla, recibe algunas llamadas telefónicas, etc. Sin embargo, no siente este lugar como su oficina, su espacio propio, el lugar en que se concentra y se pone en ambiente, como cuando iba a elaborar el calendario de actividades y me dijo que para eso se inspiraba mejor en Mizantla, porque al levantar la vista ya veía las cosas del laboratorio.

El espacio de que dispone en Jalapa tiene varios defectos, pero dos de ellos destacan: se trata del área donde está la copiadora, así que, a lo largo de la mañana es un desfile continuo de personal, que no deja de interrumpirla aunque solamente sea saludándola, o preguntándole si hay tinta, si sirve la máquina, si tiene hojas, etc. Por otra parte, es un espacio hasta el que se escuchan con toda claridad las conversaciones del área siguiente, los timbrados del teléfono (que por cierto, suena continuamente). A lo anterior, hay que añadir las visitas inoportunas que, buscando un poco de conversación se acercan a Laura. A veces, se trata de personas que se van rápido, pero en ocasiones no ocurre así. A ella le desagrada esta situación cuando está muy presionada por el tiempo; pero cuando no es así, la valora con actitud positiva, porque le brinda una oportunidad de intercambiar comentarios con investigadores de otras áreas, charlar y, a través de ello, enterarse de datos importantes asociados con la dinámica institucional, de la que se siente un tanto alejada en Mizantla.

En todo caso, pocas veces la vi concentrarse por un largo rato en este sitio. A veces, incluso, parecía determinada a no perder el hilo de sus pensamientos a pesar del ruido, y, entonces, empezaba a murmurar, como leyendo en voz bajita, como intentando que a su cabeza no llegaran todos los ruidos del ambiente que —por momentos— se hacían más fuertes. Para ella, los momentos mejores aquí son los primeros de la mañana, porque suele llegar temprano, cuando todavía hay algo de quietud, y, al revés de lo que

ocurre en Mizantla, también la última hora u hora y media son muy buenas, porque todos se van retirando a la hora de comer y el espacio queda en silencio, para ella sola, que está acostumbrada a salir más tarde y tiene la tranquilidad de llegar pronto a casa a preparar la comida sin tantas prisas.

Por lo que se refiere a las actividades que realiza Laura en el centro de investigación en Mizantla, curiosamente, en las distintas ocasiones en que la acompañé, no la vi trabajar en el laboratorio, lo cual confirmó lo que ella misma dijo: *“Hay mucho trabajo de oficina en la investigación.”* Si bien es cierto que estuvo en el laboratorio, sus actividades fueron de otra naturaleza, llamó mi atención —en lo particular— una de ellas: la limpieza, actividad que se asocia comúnmente con el estereotipo de mujer.

Esto ocurrió cuando yo me dirigí a hacer una entrevista a un colega. Ella había anunciado que ese día limpiaría el laboratorio, más que nada para mostrar, con el ejemplo, a un candidato a integrarse al “Grupo N”, cómo le gustaba a ella que estuvieran las cosas, pues él había estado usando el laboratorio pero no se había ocupado de asear y acomodar todo en su sitio, aunque eso sí, se presentó muy formalmente portando la bata blanca típica del investigador. En fin, al llegar por la mañana, ella empezó a trabajar en la computadora reescribiendo el programa de actividades. Durante casi dos horas estuvo haciendo esto, mientras yo observaba y tomaba notas; a ratos hablábamos. Salí del área y, al volver, dos horas y media después, me encontré a Laura sentada frente a la computadora, otra vez tecleando en la máquina, con un mandil puesto y el laboratorio ya estaba limpio y ordenado... sólo habían quedado unos materiales sin lavar, pero eso sí, muy acomodaditos en el fregadero, y esto porque, como suele suceder ahí, no había agua. En el centro —en general— el servicio de limpieza es muy deficiente.³⁵ Cuando, días después, lo comenté a Laura, su respuesta fue:

Inclusive pensaba dedicarle más tiempo, pero no hubo agua... Considero trivial la limpieza...

Sin embargo, tal vez es la única actividad invariable de sus labores diarias: ya

35. Existe sólo un intendente para cubrir cuatro edificios; sin embargo, no parece muy atareado en el trabajo. Es fácil observarlo platicando con las secretarías en la oficina, mientras diversas áreas del centro están desaseadas..

sea que llegue al cubículo en Jalapa o al de Mizantla, la primera actividad es siempre la limpieza, y en este segundo caso, regar las plantas que ha colocado en el cubículo. Usualmente, enciende también alguna varita de incienso y prepara un café. Dispone el ambiente para que sea agradable para trabajar.

A estas actividades de rutina, le siguen —por ejemplo— la redacción de cartas, oficios o memorandas que, en respuesta a distintos requerimientos, elabora. Estas actividades —generalmente— las hace en la computadora, y a pesar de que tiene instalados varios programas, sabe de ellos lo indispensable. Dice que es porque como siempre tiene poco tiempo, siente que lo pierde si se dedica a estar aprendiendo de manera intuitiva los programas, lo cual suele requerir de mucho ensayo-error y ella no puede darse ese lujo.

Un día típico, en cuanto llega y después de asear el lugar de trabajo, enciende la computadora y luego van surgiendo cosas: entra un colega, llega otro a consultar alguna cosa, ella revisa unos materiales y, sin darse cuenta, pasa el tiempo y sin que haya escrito nada aún en la pantalla azul... Finalmente, empieza a elaborar un comunicado en inglés. Cuando lo termina, va a hacer una llamada telefónica. Hay cambios, el destinatario es otro y ahora debe ser en español. ¡Y vaya que se tardó buscando una redacción apropiada! En fin, ahora es más rápido. Termina esa actividad. Envío del fax.

Actividad que sigue: reunión con un colega. Van a decidir acerca de los primeros gastos para los próximos experimentos. Ella ya tiene datos. Ayer mismo la acompañé al invernadero. (Era curioso verla concentrada tomando notas, midiendo los metros con grandes pasos). Empieza la negociación: poner o no loseta para caminar en terreno plano, remendar la malla, compra de macetas, exposímetros, etc. Luego, se habla de materiales de las más diversas clases. Discuten dónde es mejor comprar el ^{15}N , si en Estados Unidos o en China, cuánto, qué calidad tiene, etc. Hacen cuentas, recortan las pretensiones.

Unos días antes yo había entrado al laboratorio, pues este colega le mostraba a Laura el material de cristalería que había llegado. Estaban contentos y francamente en mi ignorancia del trabajo que a ellos les había costado, pensaba: “¡Qué poquito!”: ¡una pipeta, un crisol, dos frascos goteros, dos escobellones! —uno para cada área—³⁶ y así por el estilo, ¡todo muy contado!

36. El laboratorio está dividido en dos áreas separadas, porque los espacios son pequeños.

Se ponen de acuerdo y ella se ofrece para elaborar el oficio para solicitar los recursos necesarios, dinero de un proyecto en el que su colega es el responsable. Finalmente, juntos hacen el oficio y la relación de materiales a comprar. Ella va redactando frente a la computadora. Terminan e igualmente se ofrece para llevar (por la tarde) el oficio a Jalapa. Les urge disponer del financiamiento y faltan todavía más trámites administrativos.

Laura me pregunta la hora, creyendo que es temprano. Son las dos y media y empieza a entrarle la prisa, apaga la computadora, pero antes de que finalmente salgamos del centro habrá otras actividades: se aparece un joven aspirante a integrarse al "Grupo N", con quien Laura había tenido diversas pláticas. Él se ve un tanto desilusionado pues, a pesar de que habían estado haciendo gestiones para su contratación, parece que el asunto no avanza. Ella decide hacer algo al respecto, entrevistarse con el responsable de investigación, para apoyar la propuesta, de cara al fortalecimiento del "Grupo N". En fin, ya verá qué puede hacer, aunque sabe que no está en sus manos resolverlo. Por hoy ha sido todo, este problema queda para después, porque —de momento— el asunto urgente está en Jalapa y tiene 8 años de edad.

Visión de la ciencia y la investigación

A mediados de los años 70, Laura se decantó por la agronomía cuando de elegir carrera se trató, descartando a las ciencias sociales por considerar que eran menos rigurosas y precisas que las ciencias naturales y exactas. Es así como, una vez en la carrera, se fue alejando de los estudios sociales que la habían sensibilizado durante la preparatoria en relación con la situación social que se vivía en México.

La fe total en las ciencias naturales y exactas se fue reduciendo también, conforme pasaba ella de un laboratorio a otro, tanto en México como en el extranjero. La desilusión llegó primero por conducto de los científicos e investigadores³⁷ que conocía, al percatarse de que no actuaban con la perspectiva idealista que ella había supuesto, sino que más bien los movían otros intereses y actitudes. Dejo a ella la palabra:

37. Laura hace una distinción entre un científico y un investigador: *Un científico se plantea objetivos de conocimiento sin establecer las formas, se interesa más por las conclusiones y la fundamentación, el conocimiento es lo central: la objetividad, los planteamientos e hipótesis originales. Da una visión personal que determina el tipo de ciencia, su forma de hacer ciencia. El investigador, por el contrario, hace más bien estudios, indagaciones de carácter más modesto, trata de caracterizar lo que ve, realiza estudios sistemáticos y se preocupa de la metodología. Yo uso ambos términos en el texto indistintamente.*

En lo personal nunca he adquirido un compromiso al cien por ciento con lo que se llamaría la investigación científica, y con esto quiero decir que los esfuerzos que he hecho y han representado a veces sacrificios hasta en la vida personal, los he hecho más por el cumplimiento del deber que por el amor a las ciencias porque no he encontrado una situación en la cual el conocimiento y la verdad sean realmente el eje. Cuando no era el de publicar por publicar, era el de obtener puestos o el de figurar en los congresos o la pedertería, entonces, no he encontrado una situación en la que realmente me involucre completamente...

El hecho de que a los investigadores les preocupen cuestiones como las que ella menciona, forma parte de la dinámica del trabajo científico actual. La visión romántica del investigador que en su pequeño y alejado laboratorio hacía un gran descubrimiento considerando su aportación como la recompensa más importante, solamente por el amor al conocimiento, ha pasado a la historia. Ser científico se ha despojado de la mística y se ha convertido en una labor como cualquier otra. En la actualidad, los laboratorios que logran avances significativos suelen contar con gran infraestructura en los países más desarrollados, y a los científicos, para sorpresa de Laura, les interesan cosas como el reconocimiento de los pares, continuar figurando —aun en los que ya han tenido un premio Nobel—, tener poder en su área y trascender, la fama y dinero, la exaltación del ego. Estos elementos se asocian con frecuencia al placer de descubrir, de aportar algo nuevo y ella cree que “darse por darse” no resulta suficiente para la mayoría de quienes se dedican a la ciencia. Esto ha resultado un estereotipo más.

La realización de investigación se ha convertido en una especie de carrera interminable, donde tras una meta que alguien alcanza, siempre hay otra nueva, y los corredores pasan la vida esforzándose por ser el que gane la siguiente etapa. Los indicadores son —por ejemplo— las publicaciones, la obtención de unos determinados resultados, patentar algún producto, etc. Todo ello ha derivado en una competencia muy fuerte y en la acentuación del individualismo, que reduce las posibilidades de trabajo en equipos donde no haya un líder que destaque sobre el resto de sus colegas y trate de imponer sus perspectivas y criterios.

Esta actitud altamente competitiva se da también en Mizantla, donde —para muestra— está el director, quien habla de apoyos en función de produc-

tividad; o en la que algún investigador está trabajando con empeño por lograr un determinado número de publicaciones que le ayuden a colocarse dentro del *ranking* nacional. Difícilmente un investigador o investigadora puede escapar a esta dinámica y si lo hace, es a sabiendas de que al no respetar los criterios impuestos, irá quedando al margen.

Laura, en cierta forma, se ha propuesto asumir una vía alternativa: la de procurar desarrollarse profesionalmente dejando en segundo término preocupaciones como las publicaciones. Ha considerado que hay otros aspectos prioritarios, y que, en lo personal y profesional le ofrecen más posibilidades: el mejoramiento del laboratorio y la licenciatura en filosofía. Para ello, se vale del margen de acción que tiene quien realiza investigación en la universidad.

Un segundo aspecto que no ha satisfecho a Laura en el campo de la investigación es el enfoque habitual y generalmente aceptado, desde el cual —según afirma— tuvo que encaminar su trabajo mientras fungía como directora del centro, fijando metas, estableciendo objetivos muy concretos, con poca flexibilidad y ajustándose a requerimientos institucionales o de instancias externas, como ocurre —por ejemplo— en los proyectos de investigación en los que —a veces— hay que especificar con lujo de detalles qué es con exactitud lo que se hará:

Los programas y proyectos los imponen, generalmente varones; todo se centra en lo proyectado y no en la práctica de otras facultades como la intuición, la inspiración.

A pesar de que Laura no comparta la idea de que quien haga investigación deba ajustarse a programas y protocolos de investigación muy concretos, debe ejecutar programas y tratar de cumplirlos si quiere disponer de recursos para trabajar, luego cobra un sueldo por hacerlo, de modo que no puede soslayar este deber aun cuando siente un conflicto al respecto.

Laura habla de que para realizar investigación —a veces— hay que hacerle caso a las corazonadas, a la intuición, hay que estar atenta a observar alrededor y a no descartar lo que no se ajuste a lo racional. Me dio varios ejemplos de cómo ella, en los últimos tiempos, ha tratado de dejarse llevar, de no controlar todo desde el punto de vista de la razón. Refiero únicamente uno de ellos para explicar su idea: en una ocasión, ella buscaba de prisa una moneda

para dar a Sofía antes de llevarla a la escuela. Había registrado el monedero y los lugares en que habitualmente guarda morralla, sin encontrar nada. De pronto, sin saber por qué, decidió buscar también unos anteojos para sol, aunque le quedaban muy pocos minutos y en realidad éstos no eran importantes. Se dejó llevar por esta necesidad y, al fondo de un armario los encontró, pues recordaba haberlos puesto en una bolsa que hacía semanas no usaba. Al localizar los anteojos, halló también monedas para dar a Sofía. En su opinión, si ella se hubiera circunscrito al razonamiento habría dicho: “puesto que las monedas no están en los lugares donde las guardo casi siempre, entonces, no hay”. En cambio, al dejarse llevar por la inexplicable necesidad de buscar los anteojos puso en práctica otra facultad y resolvió el problema.

Laura considera esto como una manifestación de cómo —a veces— es necesario tomar en cuenta lo increíble, las corazonadas, la intuición y esto lo hace extensivo a la investigación, de la que afirma:

Es parte especulación, es parte razonamiento, es parte sentimiento, es parte emoción y es parte intelecto... ¡El mismo quehacer está compuesto de tantas cosas! ... Hay una palabra: holística.

Para ella, tanto en la vida cotidiana como en la investigación científica es importante usar, además del razonamiento y la observación, cualidades que no siempre son valoradas y generalmente asociadas a la mujer y a la subjetividad. Es necesario que la investigación incorpore al sujeto completo y no sólo su capacidad de observación y razonamiento. Esto no significa el relajamiento del rigor y lo sistemático en el trabajo. Se trata, más bien, de que los esquemas metodológicos no se conviertan en una limitante para acceder al conocimiento, y de que no se desprecien los aspectos afectivos-emotivos en este acercamiento a la realidad.

Así pues, esta investigadora ha llegado a la conclusión de que los aspectos puramente técnicos no son la respuesta a la complejidad del mundo actual, lo que es una de las razones que la impulsaron a emprender estudios de filosofía.

Por lo que se refiere a la importancia de su desempeño profesional, Laura cree que la ciencia no tiene mucho sentido si no sirve también para ayudar al ser humano a entenderse como parte del mundo. Ella dice, por ejemplo:

En Alemania me inquietaba ver cómo el hombre llega a comprender detalles tan profundos de la vida de microorganismos y le cuesta tanto comunicarse con sus semejantes, con las personas que tiene junto.

Para ella, la investigación es parte de su vida, pero debe tener un sentido más amplio:

Si no sueñas con entender mejor porque ves un virus que se mueve y podría darte indicios de lo que es la vida en general, de lo que eres tú en el mundo como ser vivo, como ser humano, como ser hasta -si quieres- divino, yo no le veo sentido...

Es en la búsqueda de esta comprensión que encajan sus estudios actuales. Ya desilusionada debido a los problemas de los últimos años en el trabajo experimental, Laura se está acercando a la reflexión con la convicción de que los datos científicos no necesariamente son lo más importante, como antes pensaba:

Creo que reflexionar acerca de cómo se está haciendo la ciencia, de qué ideas se tienen de la ciencia, ayudar a encontrar alternativas mejores, ya no para el conocimiento científico, sino para la vida, para el ser humano, me parece que también puede ser una cosa tan útil, tan válida, tan valiosa como un aporte científico... Ha cambiado, pues, mi punto de vista.

También es cierto que en la búsqueda de alternativas en el ámbito profesional juegan un papel importante las condiciones de trabajo; por eso, tal vez, ella afirma que en la reflexión filosófica no se requieren equipos e instrumentos ni hay que cubrir muchos trámites burocráticos. Parece tener más fe en los resultados de estos estudios que en los de los experimentos. Éstos le gustaron, la apasionaron, pero las dificultades y su nueva concepción de la importancia de la investigación científica y el papel que ella debe jugar en esta labor han sido determinantes en la forma en que avizora el futuro profesional.

De momento, ella se ha sentido emocionada y estimulada como alumna; ha obtenido la satisfacción y el placer de hacer un buen trabajo, de lograr una nota alta; mientras que de los trabajos experimentales ha tenido fracasos y dolor. No obstante estos sentimientos personales, ella es consciente

de que si algo se ve en la necesidad de abandonar, serán los estudios y reaparecen el cumplimiento del deber y el sacrificio, valores que le fueron inculcados desde la infancia y que se traslucen en muchas de las actividades que realiza; pero también hay otros valores presentes, como la independencia que se desea mantener y se asocia con la libertad económica que depende de conservar el empleo.

Ya antes he mencionado la intención de Laura de consolidar el laboratorio de análisis de nitrógeno. En este proyecto profesional se ha embarcado junto con sus colegas del grupo, porque cree que el papel de los investigadores en México consiste, en primer lugar, en crear condiciones para que los jóvenes más adelante puedan investigar, orientados por los investigadores activos, quienes han de enfatizar la importancia de la investigación básica y no la simple de campo o de transferencia de tecnología, que suele hacerse en los países menos desarrollados. En su opinión, hay que intentar planteamientos originales de investigación y no dejarse vencer por la tentación del impacto inmediato que, aunque es “bien visto” en las instituciones —puesto que mejora su imagen pública— resulta en avances reducidos y mantiene la dependencia del exterior. En este sentido, ella cree que la biología molecular es una opción para el desarrollo de la agronomía y aunque no es de impacto inmediato, se requiere trabajar en ella.

En esta misma línea, cree Laura que los investigadores tienen la obligación de mostrar a los jóvenes que investigación no es solamente estar en el laboratorio y manipular matraces y pipetas o ir al campo, sino que incluye muy diversos tipos de tareas y mantener una actitud siempre abierta y atenta a diferentes fuentes de conocimiento. Sin llegar a la idealización de esta labor, afirma:

Yo no quisiera hacer de los jóvenes lo que sentí que hicieron de mí: me quedé esperando la cosa maravillosa que me dijeron que iba a ser la ciencia...

En su opinión, si este año los miembros del “Grupo N” logran conseguir tesis-tas, deben ser muy claros al especificarles que van a realizar tareas de carácter técnico, pero que lo realmente importante es la convicción o “el espíritu” que da vida a esas actividades, pues de lo contrario se convierten en algo mecánico. Quiere claridad: la actitud científica abarca muchos aspectos y no únicamente técnicas.

Si consigue lo que se propone, habrá cumplido un importante objetivo para ella, *“aunque su nombre no relumbre”*, le basta con que la obra quede para que otros puedan disfrutar de la posibilidad real de hacer los estudios que ella y sus colegas han tenido muchas dificultades en concretar y dice que tampoco espera ni aspira a ocupar cargo alguno. Quiere cumplir y para ella esto es: asesorar estudiantes, asistir a congresos y publicar. No desea involucrarse en una espiral competitiva y busca alejarse en lo posible de lo que llama *“el mundo masculino”*, refiriéndose a la jerarquía y organización institucional, que ya tuvo ocasión de experimentar.

Otros proyectos a futuro

Laura tiene dos proyectos importantes que se relacionan con la comunicación: dar clases y escribir.

A su llegada a Jalapa participó un tiempo como asesora voluntaria de ciencias naturales en círculos de estudio para adultos, dentro del programa del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Cree que, de alguna manera, logró canalizar, aunque fuera en mínima parte, la inquietud docente. Debido a las condiciones que ya he mencionado, no pudo acceder a las facultades de Agronomía y Veterinaria como profesora, pero ella, decidida como es, no quita el dedo del renglón y espera que, al concluir los estudios de filosofía, podrá incorporarse a la docencia porque considera que un profesor o profesora obtiene muchas experiencias de la cercanía con los estudiantes.

La otra inquietud es escribir; que la propia Laura lo diga con sus palabras:

Yo quiero llegar a esa edad [sesenta años] con esa expresión de alegría y ser independiente, tener un trabajo independiente, escribiendo independientemente. Yo me sueño en un estudio propio lleno de mis escritos, no sé si sean buenos o sean malos, pero lleno de mis escritos..., revolturas, borroneados... Una de las cosas que más satisfacción me ha dado [es] cuando hago un escrito que me gusta a mí...

SEGUNDA PARTE

La complejidad de la vida profesional en evidencia a través de los conflictos

“... lo personal como político no es un símil, ni una metáfora, ni tampoco una analogía... Significa que la experiencia distintiva de las mujeres en tanto que mujeres ocurre dentro de la esfera que socialmente ha sido vivida como personal —privada, emocional, interiorizada, particular, individualizada, íntima— de tal modo que conocer la política de la situación de la mujer es conocer las vidas personales de las mujeres.”

(Catherine McKinnon, cit. por Fox Keller, 1989, 16)

Introducción

Durante el tiempo que duró mi estancia de campo, al hacer observaciones, entrevistas, y, en general, al adquirir información acerca de las vidas profesionales y privadas de Lupita y Laura, se fueron volviendo evidentes distintas situaciones que no alcanzaba a comprender. Las apunté al margen, en las notas, llenas de asteriscos y signos de admiración e interrogación. Ha llegado el momento de intentar una interpretación.

Encontré elementos comunes en ambas mujeres. Si bien es cierto que desde el momento en que solicité su participación, había ya previsto esta situación, al considerar algunos criterios como su edad, experiencia laboral, su presencia en ámbitos de la universidad en los que —hasta ahora— ha habido pocas mujeres, su condición de madres de familia, etc. Pronto se puso de manifiesto que los puntos de coincidencia de sus vidas van más allá; y lo mismo ocurrió entre las de ellas y la mía propia, pues hay aspectos y valores compartidos. De igual forma me expresaron ideas semejantes diversas profesoras que leyeron los informes. Una de ellas señaló:

“A grandes rasgos refleja el sentir y el padecer de las mujeres, desde el momento mismo en que deciden estudiar, hasta que tienen que optar por el bien familiar en lugar del personal.”

Debo decir también que hallé aspectos particulares, una forma especial de ser de cada una: como mujeres y como profesionistas.

En las secciones que siguen presento ambas cosas: los elementos comunes a su ser como mujeres y su identidad femenina; también a su forma-

ción profesional. Igualmente, recupero matices de su percepción, valoración y reacciones personales ante el contexto laboral y familiar.

Como he dicho antes, los sucesos y procesos que viví con ellas o de los cuales tuve conocimiento de manera indirecta, me hicieron notar situaciones poco claras para mí, a las que había necesidad de comprender, de buscar respuesta, puesto que se convirtieron en preguntas que me rondaban; son, precisamente, estas facetas a las que me refiero en el epígrafe como conflictos.³⁸

El conflicto, cuando se relaciona con la situación de una persona, implica deseos de acercarse o alejarse de estímulos que resultan incompatibles.³⁹ Las situaciones conflictivas se pueden resolver o por la vía de la eliminación o supresión de uno de los factores que los causan (objetos deseables o indeseables); o bien, por la vía de las negociaciones, pues si no se llegan a solucionar de alguna manera y se repiten constantemente, pueden desembocar en problemas psicológicos como las neurosis.

También se habla de conflictos cuando hay una diferencia entre las opiniones personales y el comportamiento manifiesto, en cuyo caso reciben el nombre de *conflictos cognitivos*. Y un segundo tipo de conflicto es el llamado *conflicto de roles*, que se presenta cuando a una persona se le exige el desempeño de roles contradictorios.

He usado el término conflicto para referirme a las situaciones que antes y en el momento de la investigación, enfrentaron las participantes en el estudio y a las cuales tuvieron que dar respuesta, bien sea por la vía de la elección o por la de la negociación. Pero en este proceso, lo más importante ha sido que hay una renuncia total o en parte a uno de los objetos que se desea alcanzar o que ha habido, por el contrario, la necesidad de elegir o aceptar una situación no deseada, de manera integral o parcial. De igual forma, es un conflicto importante la subsistencia de discrepancias entre pensamiento y actuación.

38. El término conflicto viene del latín: *conflictare*, chocar contra; del prefijo *cum*, junto y *fligere*, chocar. Se trata de un vocablo que se usa en numerosas disciplinas, en las que tiene una significación precisa. Por ejemplo, la sociología, la política, la etnología, la moral, la psicología, el psicoanálisis. Cfr. Morfaux, 1985, 60.

39. "Una situación conflictiva surge cuando hay, por una parte, un impulso a comprometerse en cierta actividad y, por otra, una fuerza oponente a esa actividad" (Lewin, 1978, 174). Lewin, de la llamada Psicología Topográfica o Vectorial, distinguió tres tipos de conflicto: el de *acercamiento-acercamiento*, donde el sujeto debe escoger entre dos objetos codiciados, el conflicto de *evitamiento-evitamiento* en que la elección la ha de hacer entre dos objetos que rechaza, y el de *aproximación-evitamiento*, en que el objeto es a la vez fuente de placer y de repulsión. Cit. en G. Thines y A. Lempereur, 1978, 174.

La existencia de conflictos es indicativa de la complejidad de las vidas de las académicas que colaboraron en el estudio, pues pone de manifiesto la generación de múltiples relaciones entre los sucesos y situaciones que van conformando estas vidas. En cada una de las ocasiones mencionadas, estas docentes han hecho elecciones o negociaciones y en ellas han jugado un papel decisivo con múltiples circunstancias y razones. Es por eso que no resulta sencillo ni atinado afirmar que una determinada conducta de su parte está motivada por tal o cual circunstancia exclusivamente, pues hacerlo llevaría a reducir la realidad tan complicada en que ellas se desarrollan y donde intervienen de manera determinante e importante sus sentimientos, emociones, preferencias y gustos personales, valores, experiencias previas, conocimientos, el contexto en el que se ubican y las posibilidades de acción que éste les permite.

Al hablar de complejidad, estoy tomando en consideración los planteamientos de Edgar Morin (1994) acerca del pensamiento complejo. La experiencia de investigación me ha llevado al convencimiento de que, como él afirma,

...el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (p. 23).

Saber esto me ha ayudado a tomar conciencia de que no es posible el conocimiento "completo" de las vidas profesionales que he abordado. De la misma forma que he encontrado apoyo a mi concepción de que para comprender a estas académicas un poco más, me era indispensable conocer el contexto en el que se ubicaban, sus antecedentes de formación y el trayecto que sus vidas han seguido, a fin de poder vislumbrar, al menos, algunas de las relaciones e interconexiones; esto me ha llevado —por un lado— a la identificación de conflictos y, por otro lado, al intento de interpretar esa parte de la realidad que he logrado aprehender.

Lo público y lo privado en las vidas profesionales

La separación entre público/privado que usamos de manera cotidiana para referirnos a múltiples cosas y condiciones: propiedad privada, teléfono público,

educación pública, administración pública, escuela privada, etc., tiene un origen histórico. Amparo Moreno lo ubica fundamentalmente en el tiempo de los griegos y sobre todo, entre los romanos, en la fase de la economía patriarcal que etiqueta como “patriarcado familiar burocrático” y que de forma tradicional se ha conocido como época clásica grecorromana o modo de producción esclavista. Menciona la autora que es entonces cuando se empieza a diferenciar en las instituciones lo público de lo privado, considerando que los intereses colectivos y de la patria corresponden a lo público; mientras los bienes y propiedades de los ciudadanos padres de familia (mujeres, hijos y esclavos incluidos), corresponderían al ámbito privado. La misma autora menciona que esta distinción se habría de polarizar mucho más tarde, durante el Renacimiento, que ella denomina como “patriarcado tecnocrático nacional” en un primer momento, y que derivaría después en “multinacional” (cfr. Moreno Sardá, 1982, 207-212).

Otras autoras ubican la polarización entre lo público y lo privado en el siglo XVIII, cuando la objetividad se vuelve un requisito para la participación en las esferas públicas del gobierno, comercio, ciencia y del saber. A la vez, los sentimientos y la subjetividad se convierten en valores propios de la esfera privada, del corazón y el hogar.⁴⁰

Hay, incluso, quienes consideran que la esfera privada es un área creada más o menos por casualidad, como subproducto de la metamorfosis social del industrialismo (P. Berger y H. Keller, 1977,45), para dar cabida a las inquietudes y angustias existenciales de los individuos cuya vida empieza a ser cada vez más controlada, programada y compartamentalizada en el mundo laboral. Berger y Luckmann (1994,77 y 107), también ubican el surgimiento de la esfera privada en la sociedad industrial moderna y agregan que se trata de un campo considerablemente desinstitucionalizado en comparación con la esfera pública, es decir, menos sometido al control social.

En todo caso, la división de la vida social en dos esferas -una pública y otra privada- no solamente divide el espacio, sino también el tiempo y es la base de la actual división sexual del trabajo.

El espacio público es la fábrica, la escuela, el gobierno, el partido, la calle, todo lo que está fuera de casa, del hogar. El espacio privado —en cam-

40. Londa Schiebinger (1987, 330), menciona a Elizabeth Fee, Donna Haraway, Nancy Hartsock, Evelyn Fox Keller, Carolyn Merchant y a Hilary Rose. Otros trabajos que abordan el tema son los de Dolores Comas (1995, 50) y el de Jesusa Izquierdo y otros (1988, 9).

bio— se circunscribe a él: es adentro; pero la separación no se limita a los lugares donde han de realizarse las actividades ni a las instituciones a las que se designa como “lo privado” (básicamente la familia) y “lo público” (el resto), sino que abarca también una partición ideológica. Se empieza a pensar cada vez más como si se tratara de dos compartimentos aislados y separados; como si al cerrar la puerta de la casa, lo público quedara fuera, o al entrar en la fábrica, la escuela o la iglesia, todo resultara como esfera pública y separada de lo privado.

Por lo que se refiere al ámbito o esfera privada se la define como la principal área social de que dispone un individuo para la realización de sí mismo, donde puede decidir personalmente y tener cierta autonomía (Berger y Keller, 1977, 144-145). La esfera o ámbito público es el mundo laboral, de naturaleza más política; se vincula a lo material y al trabajo para la obtención de recursos y, por consecuencia, al sostenimiento del mundo privado, de la familia.

Lo público y lo privado, cada vez más en los extremos, se han ido identificando como dominios de los hombres y las mujeres, respectivamente; y también como esferas excluyentes y de distinta valoración social en detrimento de la que se ha asignado a la mujer con lo cual ha contribuido a su subordinación.

El hecho de considerar la esfera privada y, en específico, la familia como la institución en la que por excelencia se satisfacen las necesidades individuales y se permite la expresión de la subjetividad, no significa que en ella no existan elementos de carácter público y que se concrete al margen de esta esfera. Lo que ocurre en la familia o en el ámbito privado, está íntimamente influido por el contexto social más amplio. Lo mismo es aplicable a la inversa: los individuos que actúan en distintos ámbitos públicos, llevan a ellos todo lo que son: incluye su propia vida privada, por supuesto. Y no sólo esos aspectos que corresponden a la vida social, sino también los ingredientes de carácter biológico que son el fundamento material de ese ser social y que también juegan su papel en la sociedad. Suscribo la afirmación de Chantal Mouffe (1993):

La distinción (público/privado) no corresponde a esferas discretas, separadas; cada situación es un encuentro entre lo “privado” y lo “público”, puesto que cada empresa es privada aunque nunca sea inmune a las condiciones públicas prescritas por los principios de la ciudadanía. Los deseos, decisiones y opciones son

privados porque son responsabilidad de cada individuo, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas, porque tienen que restringirse dentro de condiciones especificadas por una comprensión específica de los principios ético-políticos del régimen que provee la “gramática” de la conducta de los ciudadanos (p.16).

En las vidas de las mujeres cuyos casos he estudiado en particular, lo público y lo privado se mezclan sin cesar. Ellas, como individuos, van de un lado a otro de los extremos en que socialmente se ha puesto a la esfera doméstica-familiar-femenina y la esfera pública-laboral-masculina, porque hace tiempo decidieron formarse y participar en ambas esferas. En ese ir y venir cotidiano, ya he mencionado antes que existen los conflictos. Tratar de comprender esas vidas profesionales y sus vínculos con la esfera privada de cada una, ha sido uno de los objetivos centrales de la investigación. Ahora aporto una modesta interpretación, estructurada en tres capítulos; a saber:

En primer lugar, expongo cómo ambas participantes se formaron como mujeres y profesionales, y la manera en que estas dos formaciones, al apuntar hacia objetivos radicalmente distintos fueron poniendo las bases para que luego, en lo que ha sido su vida profesional y familiar, ellas hayan asumido unas determinadas posiciones ante demandas de su ambiente o contexto, tanto en una como en otra esfera.

En segundo lugar, al referirme a la vida profesional de las académicas, muestro cómo se ha llevado a la práctica el ejercicio de la docencia, la investigación y la gestión por estas mujeres, desde una perspectiva eminentemente femenina, en un contexto androcéntrico, y la manera en que ellas han resuelto o no, diferentes situaciones conflictivas. Intento poner de manifiesto que en los procesos de interacción, las influencias son múltiples y en distintos sentidos, son diferentes niveles de fuerza y de poder en juego: estas docentes influyen en su medio y son influidas por él.

Para finalizar esta parte, abordo los conflictos entre la vida laboral y la privada-familiar de Lupita y Laura, al considerar —especialmente— su condición como académicas y las demandas que este tipo específico de trabajo profesional les impone.

CAPÍTULO 3

Conflictos en la integración de la identidad: ser mujer o profesional

La palabra identidad se usa para referirse a individuos específicos, a los que se puede distinguir por algún rasgo o seña. Es así como características precisas de apariencia física, habilidades, hábitos, formas de pensar, de hablar, etc., pueden constituir señales de identificación y, por lo tanto, permitirnos distinguir a los individuos.

El elemento fundamental que en nuestra sociedad caracteriza a las personas y, de esta manera las divide, es el género; sin embargo, como he dicho, hay muchos otros elementos de analogía. Por ejemplo, la clase social, la religión, la edad, etc.; esto nos va separando, puesto que es difícil que se identifiquen como del mismo grupo una mujer musulmana marroquí, pobre, dedicada a pastorear un rebaño de cabras y una actriz estadounidense que hace películas porno, por establecer ejemplos extremos. Ya los grados de reconocimiento, o de encontrarse “menos diferentes” o “más semejantes” variarán si se van aproximando los rasgos como ocurriría, siguiendo con el ejemplo, si se tratara —en ambos casos— de mujeres pobres, pastoras, actrices o marroquíes.

Además de lo anterior, la identidad es cambiante. Los atributos esenciales pueden permanecer, pero en muchos aspectos se cambia con el tiempo (la edad), las circunstancias (el estado civil, la situación social, etc.), las experiencias (haber vivido una guerra o una penosa enfermedad, por ejemplo). Dejando un tanto de lado la totalidad de los elementos que conforman la identidad, voy a centrarme, a continuación, en el asunto del género.

Cuando he buscado un concepto de identidad femenina me he encontrado en un serio problema, pues resulta que lo que por desconoci-

miento pensaba como un asunto fácil de dilucidar, ha tenido ocupadas a muchas académicas feministas y ha dado origen a divisiones, corrientes, matices, discrepancias, acuerdos-desacuerdos, cambios de opinión. Es un asunto clave que se traen entre manos las teóricas del llamado “feminismo de la igualdad” y sus colegas que defienden la diferencia.⁴¹

No pretendo entrar en este campo en el que debo confesarme novata; sin embargo, sí me parece oportuno señalar cuál es la perspectiva que estoy tomando como “estrella del Norte” en este pequeño viaje hacia la comprensión de lo que es la identidad femenina.

De momento, quiero repetir que mi intención ha sido conocer experiencias específicas y no partir de “la esencia de mujer”. Ahora que he conocido más de cerca a Lupita y a Laura y que me veo más claramente a mí misma, estoy más convencida de que la identidad femenina no es una, sino muchas, aunque haya múltiples puntos de coincidencia, aspectos en que nos podemos asemejar; con unas más, con otras mujeres menos.

Linda Alcoff ha planteado el concepto de posicionalidad. Afirma que el género no es natural, biológico, universal, ahistórico o esencial y que es relevante porque lo tomamos desde una posición a partir de la que actuamos políticamente. Ver a la mujer desde esta perspectiva posicional implica:

1º Que el concepto de mujer es un término relacional identificable sólo dentro de un contexto (en constante movimiento).

2º Que la posición en que se encuentran las mujeres puede ser utilizada en forma activa (más que trascendida), como un sitio para la construcción del significado, un lugar desde donde éste se erige, no ya simplemente el lugar donde un significado puede ser *descubierto* (el significado de la feminidad)(Alcoff, 1989,15).

La misma Alcoff (1989) afirma que cuando las mujeres se vuelven feministas no es que los datos que tenían sobre el mundo hayan cambiado, sino que los ven de diferente manera porque se encuentran en otra posición. Esta idea me parece muy pertinente porque plantea que no somos marionetas en poder únicamente de otros: el ambiente, las tradiciones, los valores arraigados, etc.; y tampoco estamos sujetas en forma total por la naturaleza. La identidad como mujeres que cada una podamos tener puede cambiar;

41. Algunas autoras que han tocado el tema de identidad de género son: Cristina Peña Marín (1988), Emilce Dio de Bleichmar (1987), Nelly Schnaith (1991), Gayle Rubin (1986), Joan Scott (1990), Florinda Riquer (1992 y 1995), Susana Bianchi (1990).

tomar conciencia de cómo —a lo largo de nuestra vida— hemos adquirido una manera de interpretar nuestra realidad es ser capaces de analizar también nuestra historia y de vincular los elementos del contexto (y de nosotras mismas) que podemos transformar.

Estas ideas reconocen, además, el papel que en la construcción de la identidad de una mujer en específico juegan variados elementos que se conjugan de múltiples formas, acomodándose y reacomodándose como en un caleidoscopio donde se mezclan, por un lado, el sustrato biológico de nuestro ser; por otro, todos los componentes del medio social y físico y también nuestras emociones, afectos y fantasías, tanto conscientes como inconscientes a que hace referencia Nancy Chodorow (1995), al hablar de los procesos psicodinámicos descritos por el psicoanálisis.⁴²

En lo que respecta a cómo se integra o se va construyendo la identidad de género, juegan un papel central, en este proceso, en primer lugar: la familia y, posteriormente, todo el medio que rodea al individuo. La identidad de género se crea en interacción constante con el contexto. Otras identidades pueden adquirirse en años subsiguientes; por ejemplo, como profesional o como feligrés de una iglesia, pero la identidad de género se irá trazando desde el nacimiento.

Berger y Luckmann (1994), explican cómo un nuevo individuo llega a incorporarse a una sociedad, lo que correspondería a la forma en que va erigiendo su identidad en ese proceso, puesto que no sólo absorbe elementos externos, sino que hace un acomodo de ellos, integrándolos como su mundo, conforme al cual actúa progresivamente en más ámbitos:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad...

La socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional... El

42. La autora plantea que el género es tanto personal como cultural, lo cual significa —para ella— que la gente *crea versiones individuales de significado*. La percepción y el significado son creaciones psicológicas. Las personas usan significados e imágenes culturales disponibles y las experimentan emocionalmente y a través de la fantasía, desde su particular contexto interpersonal; por lo tanto, cada individuo crea nuevos significados en términos de su propia historia y biografía (Cfr. Chodorow, 1995, 517).

niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos... se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible...

El individuo no sólo acepta los “roles” y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado... (pp. 166-168).

Los autores señalan, también, que el proceso de socialización es dialéctico entre la auto-identificación del sujeto y la identificación que hacen los otros de él, entre la identidad que le atribuyen y la que asume subjetivamente.

A continuación tocaré algunos aspectos relativos, precisamente, al proceso de socialización primaria, que fundamentalmente se da en la familia, lugar donde se va armando sobre todo, la identidad de género de las niñas y niños. Más adelante, he de referirme a los procesos de socialización secundaria, donde ubico la identificación con los roles profesionales.

En la última parte del capítulo, doy cuenta de lo que representa —en los casos estudiados— la combinación de los papeles de mujer y profesional y los conflictos que en ellos existen como consecuencia de tratarse de tipificaciones de comportamiento (roles) que demandan no solamente conocimientos, sino formas de desempeño y posiciones afectivas (Berger y Luckmann, 1994, 101) que pueden resultar contradictorias, de donde surgen tales conflictos.

1. La formación como mujer

La educación matrilineal es la que enseñan y aprenden las mujeres de otras mujeres, corre de las abuelas a las madres, y de ellas a las hijas y las nietas. Se fija en los hilos que nos unen en la red de genealogías femeninas, reales e históricas, literarias y mitológicas. A través de ella se hacen explícitos los conocimientos, las habilidades, las actitudes, mitos, ritos y rituales y los ideales que sólo enseñan las mujeres y sólo las mujeres aprenden (Hierro, 1993, 399).

Es a esta educación a la que me referiré a continuación, dejando de lado un tanto el papel que otros elementos de la familia o del medio social más inmediato participan en la formación de una niña desde que nace. La razón de este recorte se debe, fundamentalmente, a que a partir de los estudios de caso,

los elementos que se me revelan como más necesarios para ser destacados apuntan a los aspectos de educación por parte de la madre.

El impulso y ejemplo materno

En los casos estudiados, las madres resultaron figuras centrales en la formación de las hijas. Su participación fue mucho más allá de los primeros cuidados, la alimentación y el amor; más allá, incluso, que la enseñanza de las primeras palabras o la lengua “materna”.⁴³ Las madres se convirtieron en las figuras fuertes de la familia, ya sea por la ausencia del padre o por tratarse de un símbolo un tanto devaluado ante los ojos de los hijos e hijas. Ellas pasaron a ocupar un papel protagónico, asumiendo directa o indirectamente la jefatura del clan doméstico, al lograr cuotas de poder importantes, pero también apropiándose de responsabilidades y cargas adicionales a las de ama de casa.

La alternativa que estas madres encontraron para la formación y éxito de sus hijos e hijas fue la educación; a pesar de tratarse de mujeres relativamente poco instruidas y que vivían en pequeños pueblos, se empeñaron en lograr para sus hijos un nivel educativo que ellas no pudieron alcanzar.

Es proverbial el pensar en la madre como un ser sacrificado y sufriente que todo lo da por los hijos. Las madres de Lupita y Laura asumían este rol tradicional, pero me parece importante destacar que aun cuando el medio social, probablemente, no les habría reprochado si hubieran disminuido su carga dejando fuera de la oportunidad de estudios superiores a sus hijas, ellas decidieron que no debía haber distinciones con respecto a los varones.

La educación en México a principios de los años 70’s era aún ampliamente considerada como garantía de movilidad social y, en el caso específico de las mujeres, una especie de seguro contra eventualidades, como la viudez,

43. El término “lengua materna” se usa por vez primera en el siglo XII para hacer referencia a los idiomas maternos no latinos, llamados vulgares. Entonces, sólo las que tenían forma escrita eran consideradas como tales propiamente. Las lenguas que aparecen en Europa —hasta esa época— se consideraban formas femeninas o maternas. El latín, en cambio, era el lenguaje del padre, público e institucional. Los idiomas maternos eran considerados también “naturales”, mientras el latín era más artificioso. Las primeras se reservaban también para la comunicación familiar, mientras el latín se aprendía en la escuela, de manera formal (Rafaelle Pinto, 1996).

La enseñanza de la lengua es clave en la formación del ser humano: brinda la posibilidad de comunicación con otros y la expresión del ser y los deseos personales. Sin embargo, la lengua es más aún, es el vehículo principal a través del cual el sujeto va armando una representación del mundo en su mente. Es un instrumento simbólico esencial en la edificación de la identidad. Sobre la importancia del lenguaje en la construcción del género, pueden consultarse los trabajos de Ma. Jesús Buxó Rey (1978) y María Milagros Rivera Garretas (1994).

por ejemplo. De ahí que la madre de Laura insistiera al respecto. Es, pues, —la educación— una forma de proteger a las hijas. ¿De qué? Del mundo y sus desdichas: de la dependencia de otros (los maridos futuros, por ejemplo), de los problemas económicos que ellas mismas tuvieron que enfrentar con menos posibilidades de obtener un buen puesto en un mercado de trabajo (entonces en expansión) donde la mano de obra calificada y, en especial, los profesionistas, tenían muy buenas perspectivas laborales.

Las madres de Laura y Lupita enseñaron a sus hijas, entre otras cosas, la *economía del sufrimiento*, o lo que es lo mismo: “sufrir para merecer”, o “el que quiera azul celeste, su trabajo que le cueste.” Todos del bien surtido refranero popular mexicano, que destacan y valoran a la aflicción: la disciplina que, por ejemplo, impone Lupita a sus estudiantes o Laura a su hija con las clases de piano. La recompensa siempre es a largo plazo, como lo fue para sus madres el ver a sus hijos convertidos en hombres y mujeres profesionistas, lo que es un logro mayúsculo si se considera la procedencia socioeconómica de las familias y el hecho de que eran, en el caso de la familia de Lupita, tres hijos y en la de Laura, cinco.

Creo que estas mujeres, que fueron madres en la década de los años 50's, son habituales en muchos sentidos, pero también son madres que se revelaron con todas sus fuerzas (que no fueron pocas) contra su destino, y al reconocerse incapaces ya de cambiar su suerte, decidieron modificar la de sus hijos e hijas. Son en especial, las hijas, la imagen en que una madre se puede perpetuar; así, a través de ellas obtendrían lo que por sí mismas no pudieron.

Las lectoras de los informes de los casos, llegaron a la conclusión de que tanto Lupita como Laura son “mujeres luchonas”, fuertes y decididas. ¿De dónde proviene esa decisión y esa fuerza inquebrantable, ese no dejarse vencer que Lupita manifiesta al decir: “O me hundo o salgo adelante”, o el volver a intentar una vez más los experimentos, a pesar de la prepotencia de los poderosos, en el caso de Laura? Creo que, en buena medida, se ha mamado desde la más temprana edad.

Al retomar a Graciela Hierro, parece que es la educación matrilineal la que más impacto causó en las hijas en los primeros años. Después de sus madres, otras figuras relevantes también son de la genealogía materna en los casos estudiados: las abuelas y un abuelo. Ya sea que encarnen valores altamente apreciados como el amor por la cultura del viejo abogado en el caso

de Lupita o que representen la indeseable mojigatería, el control y autoridad, como en la abuela de Laura; no pasan desapercibidos. Son, por su cercanía a la madre, figuras que logran presencia constante. Es así como, aunque el apellido se transmita por vía paterna, la cultura, los valores principales que impactan a las hijas e hijos incluso, son matrilineales, desde las célebres recetas de cocina que aún pasan de una generación a otra, hasta cómo se comportan las niñas "bien educadas", la devoción y religiosidad...

Precisamente, los aspectos religiosos son un ejemplo de la profundidad y el rango tan íntimo e incluso inconsciente con el que se adhieren a nosotras las enseñanzas de los primeros tiempos, de los años iniciales con nuestra madre, tías, abuelas y demás figuras que rondan la cocina y las demás habitaciones de la casa.

Es el caso que ambas académicas, educadas durante años en la tradición escolar de "infalibilidad" de la ciencia, continúan siendo creyentes, aunque desde la juventud se han alejado de la religión en su forma institucionalizada (la Iglesia), mantienen los valores trascendentes y las creencias que en la infancia se arraigaron con fuerza y que libran del desconsuelo y la orfandad ya en la adultez. Se trata de dos discursos incompatibles: la ciencia y la religión, y sin embargo, plenamente vigentes. La pregunta que ronda ahora es: ¿Por qué se mantienen ambos? ¿Acaso la ciencia no convence en su totalidad? ¿Quizás es nuestra eterna necesidad de trascendencia? ¿Acaso nuestra perenne carencia del afecto de la madre en cuyo seno estábamos seguras y protegidas? En todo caso, lo que sí es fácilmente perceptible es que, en el discurso teológico, también toca a la mujer un papel de segunda categoría y es justo ahí donde reside el *summum* de la madre: la mujer virgen que da a luz a Dios y que se diviniza por obra de la maternidad. Este dogma que pone de manifiesto, una vez más, la ideología patriarcal que permea, asimismo, todas las demás instituciones sociales.⁴⁴

Las madres han enseñado con el ejemplo. Éste, como una forma muy eficaz de ordenar, de afirmar lo que se debe hacer, lo que está bien y es aceptado socialmente; es una fórmula de enseñanza común en ámbitos poco institucionalizados (Thurén, 1993, 57).

44. Pueden consultarse obras que analizan la presencia de la figura femenina en la teología a través de la historia y, particularmente, en las religiones contemporáneas. Capítulos interesantes al respecto son desarrollados por Marcela Lagarde (1993) y por Celia Amorós (1985).

Es esta misma la forma en que Laura y Lupita muestran a estudiantes y colegas cómo desean que se hagan las cosas. Dar una orden es una señal de poder; en cambio, convertirse en el primero que actúa, esperando que los demás le sigan, ya es una manera menos violenta pero efectiva de lograr sus propósitos y también, un ejercicio de poderío un tanto camuflado.

Los valores asociados al estereotipo femenino: mujer y madre

Cuando se habla de valores,⁴⁵ se alude a lo positivo, lo útil, necesario, bueno y deseado para una persona en particular y otras que hubieran sido socializadas de manera similar. Los estereotipos, en cambio, no necesariamente han de estar conformados sólo por valores, sino que pueden también incluir rasgos poco apreciados o incluso rechazados en y por la sociedad. También es cierto que en la consideración de tales valores existen escalas, de igual modo relativas, de tal suerte que, una determinada característica puede —en un momento— dado ser considerada como deseable y en otro momento o lugar, no serlo. Un estereotipo es una serie de ideas que circulan colectivamente, con respecto a un grupo social determinado y tienen una base subjetiva y acrítica.

La psicología social se ha ocupado de estudiar los estereotipos, pues aún cuando se trata de generalizaciones que se apoyan en anécdotas, frases, gestos, modales, ideas vagas e imprecisas, tienen un gran peso social. Otra de sus características es que son bastante rígidos, de modo que aún cuando la empiria de casos concretos los niegue, no los destruye, pues estos casos pasan a convertirse en “excepciones a la regla”. Es así como se habla de estereotipos en cada nación: el flemático inglés, el dramático español, el amante francés, el judío rico; o profesionales: el médico, abogado, profesor, investigador y, por supuesto, el prototipo de género.

En el caso particular de México, se han emprendido diversos estudios para tratar de esclarecer cuál es el carácter nacional⁴⁶ y en ellos se puede

45. María Jesús Izquierdo (1994a, 38), expone que los valores están en la base de nuestros juicios sobre las personas y sus relaciones con el mundo. Incluyen elementos afectivos, lo que dificulta el cambio y, además, varían en relación con las circunstancias sociales, pero una vez que se definen éstas (en espacio y tiempo), estos valores tienen realidad absoluta.

46. Entre éstos cabe destacar los de Octavio Paz (1990), Santiago Ramírez (1977) y Raúl Béjar Navarro (1983); este último, sobre todo, hace una dura crítica a trabajos anteriores de distintos autores marcando los inconvenientes e imprecisiones, falta de rigor metodológico, etc., que hacen muy difícil confiar en la veracidad de una caracterización del mexicano.

encontrar una amplia recopilación de fragmentos del estereotipo del mexicano e inteligentes discusiones al respecto. Al leerlos, queda la sensación de que esos modelos funcionan porque son parcialmente verdaderos, porque se logra identificar en ellos numerosos rasgos que, en nuestra experiencia, podemos adjudicar a personas específicas, aun cuando no se apliquen a todas, ni de la misma manera. Es así como estas peculiaridades de similitud pasan a ser generalizadas y luego vamos por ahí diciendo: los mexicanos son habladores, muy machos, mujeriegos, parranderos y jugadores... y una cantidad increíble de adjetivos más.

Los estereotipos funcionan, pues, como popularizaciones acerca de la configuración total de un comportamiento, carácter o rasgo, presentando a las personas y grupos como si todas compartieran una serie de características distintivas y peculiares, a pesar de que los colectivos a los que se refieren son, en general, muy variados, heterogéneos y complejos.

Al volver al tema de los estereotipos de género, un estudio realizado por Williams y Best (1990)⁴⁷ en 30 países, encontró que en lo que hace a este modelo en particular, existe gran consenso transcultural. El estereotipo de mujer maneja una gran cantidad de virtudes y defectos atribuidos, y comúnmente el masculino (o de hombre), incluye los opuestos. Ya antes he mencionado cómo, a partir de la Revolución Industrial, se da una cada vez mayor separación entre los ámbitos público y privado. Así como éstos se han ido separando, las características que se les asocian también lo han hecho; de modo que se enlistan atributos "masculinos" y "femeninos" a cada uno; sin ser exhaustiva, anotaré algunas de ellas:

Estereotípicamente de mujer

dependiente
 conciliadora
 cooperativa
 comunicativa
 intuitiva
 emotiva
 sumisa
 práctica

Estereotípicamente de hombre

independiente
 agresivo
 competitivo
 confidente
 analítico
 racional
 dominante
 teórico

47. Citado por Mariano Álvaro Page (1994, 377).

habilidad manual	habilidad abstracta
subjetiva	objetivo
indecisa	auto-confianza
pasiva	agente, activo
habilidad interpersonal	ejecutivo
"temperamental"	frío, calculador
delicadeza	fuerza
visión particular	visión general
preocupada por los procesos	preocupado por los resultados

Sin duda, cada dicotomía podría analizarse por separado; me ocuparé de algunos de los rasgos con cierto detalle cuando me refiera a las concepciones y prácticas científicas dominantes, así como al hablar de la docencia y el liderazgo en la universidad.

Además de las características apuntadas y otras que "circulan" en el ambiente, en el proceso de socialización, tanto primaria como secundaria, son un referente en el "deber ser" de la mujer y el hombre en nuestra sociedad, aun cuando todas esas características se encuentren en los extremos de un continuo y los hombres y mujeres de carne y hueso no estén en ninguno de esos extremos. Íntimamente vinculado al estereotipo de mujer está el de madre.

Ser madre, o madre-esposa como dice Marcela Lagarde (1993), implica "vivir de acuerdo con las normas que expresan su ser —para y de— otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servidumbre voluntaria, tanto con el deber encarnado en los otros, como con el poder en sus más variadas manifestaciones" (p. 363). El ser madre va más allá de engendrar, gestar y parir una criatura: es el cuidado, la constante preocupación y actitud de las mujeres hacia sus hijos, lo que dura por siempre.

Es, precisamente, el ser de otros o para otros lo que define a la mujer-madre. Ésta se va formando desde pequeña en el ambiente familiar y tiene como modelo también a la madre. Entonces, al final, todas las mujeres nos convertimos, en mayor o menor grado, en madres de los otros, porque pasamos la vida constantemente preocupadas por esos "otros" y esto es porque nuestra identidad se ha construido así, reforzada por todas las instituciones sociales: desde la casa, la escuela, el empleo, la iglesia, el gobierno, etc.

En consonancia con esta idea, las imágenes que las madres de Lupita y

Laura han dejado en ellas tienen fuertemente marcadas las ideas siguientes:

- la actitud generosa (dar siempre)
- el sacrificio
- el cumplimiento del deber
- el anteponer las necesidades de los otros a las suyas propias, —la comprensión y el perdón ante las fallas ajenas— (en especial del padre)
- el trabajo arduo

Todas estas características conforman la abnegación materna.

Es de esta manera que, tanto Lupita como Laura al referirse a su infancia y años juveniles, destacan el cumplimiento del deber escolar primero y luego en la universidad, como una responsabilidad importante que era justa retribución a los sacrificios familiares, y en especial los maternos. Las madres de ambas deseaban ver en sus respectivas hijas e hijos cristalizadas sus ilusiones irrealizadas: madres de otra generación que vislumbran posibilidades de realización como personas, pero incapaces de procurársela a sí mismas; entonces, las proyectan en sus hijos y específicamente en las hijas: para que éstas sean lo que ellas no pudieron.

Así las cosas, los esfuerzos de la madre de Lupita por sostener sus estudios pese a la oposición paterna inicial, representan ese espíritu de sacrificio en bien de la hija, mientras simultáneamente se aboga por tolerar y perdonar los defectos del padre con una "actitud comprensiva siempre". En el caso de Laura, la abnegación se da a partir del costo económico que representa enviar a todos los hijos a estudiar, a pesar de tener escasos recursos para el sostenimiento. Una alternativa menos dolorosa habría sido, por ejemplo, buscar colocación laboral para los hijos en cuanto éstos hubieran estado en edad de trabajar. En lugar de eso, la madre elige un camino mucho más largo y difícil, sin negar a ninguno de los cinco hijos las posibilidades de recibir educación.

Todos estos rasgos de las madres de Lupita y Laura ponen de manifiesto cómo viven en función de los otros; sus anhelos y deseos ya no son para ellas mismas. Ambas se fijan metas para sus hijos e hijas (como he mencionado antes). Se trata de negar, minimizar y posponer las propias necesidades y aspiraciones por un fin que se considera superior y su razón de ser: los hijos.

Las características del estereotipo de mujer que apunté antes no se oponen a los de madre, antes bien, lo complementan. Así, se espera una

madre dulce, buena, comprensiva, amante de su prole, sumisa ante la voluntad del padre (desde el Padre Eterno hasta el marido), siempre atenta a las exigencias de su familia, etc. Un ejemplo de lo que digo puede ser la madre de Laura. Una mujer que, sin apoyo de pareja alguna, saca adelante una familia numerosa, y que, sin preparación académica, se aventura a emprender diversas actividades comerciales —con menos fortuna una que otra—, y que pese a esta fortaleza y determinación, continúa amarrada a las cadenas del “qué dirán”, a los dictados de unos abuelos ancianos, del cura del pueblo, de los vecinos, etc. Se deja influenciar por otros en lo relativo a la forma de educar a sus hijos. Es perfectamente capaz de asumir el trabajo, la carga sobre su espalda, se muestra pasiva e indecisa al momento de decidir acerca de qué permitir y qué no, a sus hijas adolescentes: tiene autoridad y fuerza para cargar con el trabajo, y, a la vez, ella misma cede esa autoridad que le pertenece a otros que en cierta forma ocupan el lugar que el marido muerto ha dejado vacante: representan la potestad a la que a ella, como mujer, le corresponde subordinarse.

Cuando se ve a las mujeres desde el estereotipo, a veces se argumenta que si la mujer es pasiva, indecisa, delicada, temperamental o muy emotiva, esto se debe a su “naturaleza”, siguiendo los planteamientos del discurso biologista neodarwiniano.⁴⁸

Claro es que, al tratarse de estereotipos, no siempre se ajustan al modelo real, aunque las madres comunes puedan encontrar muchas señales de su identidad en estos moldes.

48. Este discurso plantea a los individuos como portadores de genes que enfrentan una lucha por expandirlos y perpetuarlos, de acuerdo con lo cual, al macho le corresponde buscar y conseguir la mayor cantidad de hembras fértiles posibles, mientras a éstas les corresponde cuidar y maximizar el logro de la fertilización, considerando que se hace una inversión importante de tiempo y esfuerzo para la sobrevivencia de cada cría. Esto obliga a la hembra a procurar incrementar la inversión del macho en el proceso de reproducción a fin de tener más posibilidades de que tenga éxito. Traería también como consecuencia, vía las hormonas sexuales, la diferenciación cerebral de machos y hembras, y su manifestación en los estereotipos correspondientes. Esta perspectiva tiene gran éxito social, y se ha introducido en diferentes campos, como las neurociencias y la genética molecular, en los que se estudia la diferenciación cerebral y la identificación de genes de comportamiento, entre otros asuntos. Un ejemplo es el trabajo de Kelly (1991), que, por cierto, concluye que no se han encontrado disparidades sexuales en las capacidades de conocimiento de ambos sexos.

Los estudios feministas que discuten y rebaten el sociobiologismo y otros planteamientos que pretenden ubicar tanto las diferencias de género como de naturaleza biológica son numerosos. En el ámbito del Estado Español destaca la tesis de Ana Sánchez (1989), quien, a partir del planteo de Edgar Morin acerca de la Epistemología de la Complejidad y posturas feministas sobre el tema, analiza cómo se ha legitimado científicamente a partir de la Biología, la inferioridad social de las mujeres. La autora presenta los planteamientos del funcionamiento cerebral diferencial y la teoría sociobiológica, formulando

La identificación de Lupita y Laura como madres sigue las huellas del modelo en muchos sentidos. Su ser de mujeres y de madres se va poniendo de manifiesto a cada paso, en cada ámbito de su vida: desde el aula al laboratorio, en sus relaciones con alumnos, colegas, directivos, y desde luego, con su familia misma; es inherente a su ser. Es así como se aprecia la tendencia de estas mujeres a preocuparse por el bienestar de los demás, por los nexos personales con los estudiantes, por el trabajo cooperativo o en grupo; a enfocarse con preocupación por actividades asociadas a lo femenino como la limpieza y el orden, la amabilidad, la actitud servicial y el ofrecerse para hacer tareas que no les corresponden ayudando así a otros, etc. Un ejemplo específico de esto puede ser —en el caso de Lupita— el compartir con el alumnado parcelas de su vida privada, de modo que esto ha abierto el canal para que también los muchachos le planteen problemas de lo más variado y donde, en ocasiones, ella actúa no como la profesora de morfología, sino como amiga y consejera.

No todos los rasgos apuntados al estereotipo femenino son apreciados socialmente; de hecho, algunos están bastante devaluados en la escala de valores, en especial si sus "opuestos" asociados al estereotipo masculino tienen una alta estima en la sociedad.

2. La formación como profesional

Ésta forma parte de lo que se desarrolla en la llamada socialización secundaria. En nuestro mundo, altamente institucionalizado (controlado), tal formación se

críticas al respecto. Entre los trabajos más recientes puedo citar algunas de las ponencias presentadas en el Primer Congreso Multidisciplinar "Ciencia y Género": Amparo Gómez Rodríguez (1996), Eulalia Pérez Sedeño (1996), Diana Elena Maffía (1996), A. Pestaña y S. Martí (1996).

Hay otras áreas en las que también el trabajo de las mujeres y las perspectivas de género han sido muy importantes. Tal es el caso de la primatología: "Trimates" es el apodo con que se conoce en el medio profesional a Jane Goodall (hizo estudios acerca de chimpancés), Dian Fossey (realizó trabajos acerca de gorilas) y Birute Galdikas (trabajos acerca de orangutanes). Los estudios de estas tres mujeres son ahora referencia obligada en la disciplina. Ellas vivieron entre los primates, haciendo así una innovación importante en el método de estudio, pues esa situación se consideraba impensable antes de sus investigaciones. Consideraron a los grandes primates dentro de los grupos como individuos, como sujetos con historias de vida influenciadas por la estructura de los grupos en que habitaban. Sus colegas investigadores varones, inicialmente, desecharon sus resultados por considerar que era un método basado en el sentimentalismo femenino; sin embargo, después de muchas batallas se ha establecido la significancia de la personalidad individual en los grupos de primates. Por ejemplo, Goodall usaba palabras como "individual", "emoción" y "personalidad" para referirse a los chimpancés y les había asignado nombres como individuos, mientras, para sus colegas varones, la división fundamental estaba entre hembras y machos (Morell, 1993, 420-425).

adquiere de manera sistemática después de un largo proceso de apropiación de un papel específico.

El rol de la profesión que se elige se fundamenta en todos los elementos y rasgos de identidad que ha asumido la persona en el proceso de socialización primaria, es decir, de manera esencial aquellos que son adquiridos en la familia y en el ámbito más inmediato de relación, que es también el más entrañable para el individuo porque en él han estado poderosamente unidos lo afectivo y los conocimientos, las ideas y valores primeros a partir de los cuales define el mundo.

Actualmente, se usa el término “profesional” para referirse a una gran cantidad de ocupaciones, queriendo, a veces, hacer referencia a que una actividad se realiza con destreza, precisión y eficiencia. Así se habla de profesionales de la limpieza, meseros profesionales, etc. También parece asociarse a la demanda de estatus, de tal manera que representa en sí un nivel jerárquico porque habría “cierta” (a veces imprecisa) diferencia, por poner un ejemplo, entre un cerrajero aficionado y un “cerrajero profesional”.

De las profesiones modernas existe, igualmente, una identidad que es propia de los expertos de las diferentes disciplinas y conlleva el dominio y control de saberes determinados, unas formas específicas de conducta con respecto a esos saberes y la manera en que socialmente se utilizan, así como unos valores propios de la profesión, todo lo cual está sujeto al control de la sociedad y es transmitido por instituciones especializadas.

Cuando me refiero a formación profesional, aludo a la que se adquiere en las instituciones de educación superior, en particular a universidades.⁴⁹ Éstas destinadas a los varones, la universidad ha dado cabida y desarrollado junto con saberes profesionales puntuales, los estereotipos correspondientes a lo que se denominaría como un profesional, ya sea de la medicina, el derecho, la contabilidad, la ingeniería, etc. Desde luego que en la construcción del modelo juegan un papel estelar los grupos o cofradías de profesiones: los gremios, asociaciones, etc.

A nivel social más amplio, el estereotipo de lo que es un profesional (egresado universitario) se percibe con los rasgos que van vinculados a la institución y el grupo: ambos masculinos. La profesión es masculina y quienes la

49. Existen otras instituciones que también forman profesionales, siguiendo —en general— las formas de organización universitarias.

practican y asumen su identidad han de reunir también —con mayor o menor rigor— los elementos del modelo masculino enlistados anteriormente.

Cuando las mujeres empiezan a acceder a las carreras universitarias, se encuentran, por lo tanto, con la exigencia de asumir, junto con los saberes especializados y normas de conducta, el estereotipo masculino infiltrado en todo esto.

La vocación

La estudiante llega a la universidad con todo el bagaje de su ser mujer-madre, joven y dispuesta, con toda la experiencia de escolarización previa, en la que ha aprendido ya las reglas del juego de la institución escolar, ha reafirmado, por un lado, los elementos de identidad femenina y ha aprendido, también, el valor que tienen los rasgos o características del estereotipo masculino.

En los casos de Lupita y Laura, el acceso a la universidad está ligado no solamente a sus expectativas personales, sino a las de sus respectivas madres, no en cuanto a la elección específica de área profesional pero sí en lo que se refiere a la necesidad de lograr una formación en una carrera determinada. Ambas mujeres enmarcaron sus elecciones profesionales en el contexto familiar en que vivían y en las condiciones del mismo. Esta perspectiva concuerda con la encontrada por Varrier (1992), en su estudio en *junior colleges* estadounidenses donde las académicas presentaban una mayor tendencia que los varones a reconocer la influencia de las expectativas familiares en las elecciones de carreras.

La selección final que se realiza es una mezcla de distintos factores en juego, tanto sociales como económicos-familiares y de preferencias personales, así como de valoración de la utilidad que a nivel social tendría la formación adquirida y la consideración de un futuro puesto de trabajo.

En cada uno de los casos el peso de los diferentes factores fue distinto. En el de Lupita, por ejemplo, parece que fue su inclinación por el trabajo de laboratorio lo que la llevó a Medicina; las posibilidades económicas de la familia y el apoyo materno (inicial) lo hicieron viable. Medicina se considera una carrera relativamente cara, tanto por su duración como por la necesidad de adquirir libros costosos y la imposibilidad de dedicarse a ella de “medio tiempo”. Es una profesión que ha sido común entre las clases medias altas y a las que los estratos más bajos de la clase media han ido accediendo en

los últimos años. En el caso de Laura, lo que termina por decidirla hacia Agronomía es la situación económica familiar. Agronomía se consideró durante muchos años una carrera para “pobres”, a ella accedían, en gran número, estudiantes de las clases medias bajas, con frecuencia becados (como es el caso de Laura). En fechas recientes, con la llamada crisis del campo, las escuelas y facultades de Agronomía del país han entrado en una etapa de retraimiento al ver cada vez más reducida su matrícula.

A la larga, el hecho de que —en las elecciones profesionales— el eje de la decisión se traslade del gusto por la disciplina a las condiciones económicas familiares, podría ser uno de los factores que contribuyan a la insatisfacción de la vida profesional.

En el caso específico de Laura, ella habla de un compromiso importante para con las clases más deprimidas socialmente, como una de las razones principales que la orientaron hacia los estudios en Agronomía. Con estos grupos sociales adquiere mayor contacto a partir de sus estudios medios y su participación y cientificación política asociada a la izquierda. Sin embargo, ella intenta, en primer lugar, cursar estudios de arquitectura y es, ante los requerimientos económicos fuertes, que decide abandonarla. Al seguir con las ideas estereotípicas, la arquitectura no era precisamente una de las carreras más vinculadas con la mejora de las condiciones en el campo y en las zonas marginadas de grandes ciudades como México. ¿Por qué Laura habla, entonces, de que eligió agronomía por la inquietud de contribuir al cambio social y a mejorar la calidad de vida los más pobres, cuando —en realidad— tuvo un papel muy importante su propia situación económica familiar?

Creo que se trata, en este caso, de un ejemplo de cómo se van acomodando las expectativas profesionales a las posibilidades reales de alcanzarlas. Así como Laura descartó al inicio sus pretensiones de ser una bailarina o una deportista porque se consideraba poco apta físicamente, elimina también los estudios de arquitectura. Pierre Bourdieu (1976),⁵⁰ lo expresa cuando dice:

Si los miembros de la clase media baja y de la clase trabajadora perciben la realidad como si fuera equivalente a sus deseos es porque, en esta área como en otras, las aspiraciones y exigencias son definidas tanto en la forma como en el contenido por condiciones objetivas que excluyen la posibilidad de aspirar a lo

50. En P. de Leonardo (1986, 106 y 108).

inalcanzable... En general los hijos y sus familias hacen sus propias selecciones limitados por las obligaciones que los determinan. Aunque a ellos les parezca que su elección se debe a su propio gusto o a su orientación vocacional, de todas maneras ella indica los efectos de condiciones objetivas.

De una forma u otra, cada persona trata de resolver los conflictos que interiormente enfrenta, y uno de ellos puede ser el verse obligada a seguir una profesión que no habría sido su sueño. Se podría decir que racionalizar la experiencia y tratar de acomodarse a ella, encontrándole el lado positivo es la actitud más sana. El caso de Laura no es único. También Lupita, en su momento, asumió una actitud similar cuando, por circunstancias familiares, tuvo que alejarse de la investigación y dedicarse a la docencia.

¿Tendría sentido continuar añorando lo que no se puede tener? La actitud de encontrar los aspectos positivos, el gusto por la actividad que, efectivamente, es posible llevar a cabo resulta lo menos conflictivo en el campo emocional y, a veces, el único camino para no acumular resentimiento e insatisfacción.

Insisto en que las elecciones suelen deberse a la combinación de diversos factores y creo que no debo pasar por alto que, por lo que hace a la selección profesional final de Laura, además de las condiciones económicas familiares y el compromiso social, jugó un papel importante su visión de las ciencias sociales y las ciencias naturales y exactas. Las primeras se han tenido siempre por demasiado relativas y poco concluyentes; mientras las segundas han presumido precisamente de lo contrario: conocimientos demostrables, ciertos y objetivos. Son precisamente las ciencias naturales y exactas las que se ajustan más al paradigma positivista y, en ese sentido, son también las que se corresponden con el estereotipo masculino.

¿No es un tanto contradictorio que dos jóvenes sensibles a la situación de las capas más desprotegidas de la población, y un tanto idealistas eligieran carreras consideradas en las áreas de ciencias naturales y de ciencias de la salud? Creo que para estas mujeres, también tuvo un papel destacado la naturaleza específica de las carreras seleccionadas, en las cuales, se combinan aspectos tanto de las ciencias sociales y humanas como de las ciencias naturales y exactas. La Medicina representa la utilización de los avances de las ciencias naturales para el bienestar y la salud de las personas y, en este sentido, es también una ciencia social. La Agronomía por su parte, tiene asi-

mismo, un amplio componente social porque en los procesos agrícolas están íntimamente conectados los procesos económicos, la organización y formas de vida de las poblaciones que viven del y en el campo, así es que se vincula también con la sociología y antropología, por hablar sólo de las que me parecen con nexos más evidentes.

Sin embargo, esos valores que pueden estar presentes en una primera imagen de las profesiones, quedan soslayados en los procesos de formación profesional, pues en este lapso (cinco o seis años de duración) se da preferencia a los conocimientos más técnicos, instrumentales y científicos, de tal manera que lo social, emotivo y los valores del cuidado y atención a los demás, ternura y compromiso, son ya “propios de cada persona” y se consideran al nivel de saberes intuitivos y naturales, por lo general, no abordados curricularmente.

Durante sus estudios, se van desarrollando los valores más asociados al estereotipo masculino de la personalidad, recorriéndose un poco los marcadores de rasgos y características hacia este lado del continuo en las dicotomías: mayor competitividad (mantener calificaciones), más racionalidad, objetividad, independencia, cierta inhibición de la emotividad, etc. Todo esto, bajo la guía de profesores varones que se convierten en el modelo de profesional: otra vez el estereotipo masculino. La femineidad permanece en segundo término, de ser posible, escondida, pues en calidad de profesionales quedan comprometidas a defender los valores de neutralidad, distanciamiento del sujeto y autonomía laboral.

En el caso de Lupita, por ejemplo, su preferencia por aquellas áreas clínicas que representan más acción, decisiones “fuertes e inmediatas” (el servicio de urgencias, toxicología), de “vida o muerte”, e incluso, su predilección por el área de morfología la aleja del estereotipo de mujeres. Las áreas más femeninas podrían considerarse, por ejemplo, las especialidades de pediatría, medicina familiar o dermatología, pues se asocian —otra vez— con el rol maternal o con decisiones menos arriesgadas, menos decisivas. Ella se inclina, aún dentro de la medicina, por ámbitos de estereotipo masculino. En el posgrado, en específico, recibe el apoyo y reconocimiento de sus profesores, y fuera de ese espacio, ya en Jalapa, la aceptación y valoración de “tipos duros” como ocurre en el ámbito policial (al haber impartido cursos de Medicina forense), queda de manifiesto su temple, arrojo, valentía y otras cualidades vistas —generalmente— como “masculinas”.

De todo el camino de formación, Lupita recuerda las enseñanzas de diversos profesores, pero entre ellos no menciona a mujer alguna: los modelos de conducta, de “deber ser” en cuanto a la integración del conocimiento y la idea tantas veces mencionada de vinculación entre teoría y práctica tienen como referentes a profesionales de género masculino.

En el caso de Laura ocurre algo similar, pues en la Facultad de Agronomía, la mayoría de los compañeros y docentes la veían como mujer, mientras ella deseaba además un reconocimiento como estudiante comprometida con la carrera y la problemática del país. Hay que recordar su rechazo a comportarse como una chica coqueta y “tradicional”. Un intento por trascender las limitaciones impuestas al género en un ambiente tan marcadamente desigual, y una forma de aproximarse a los esquemas de profesionalidad imperantes en esta profesión.

3. La inseguridad y la culpa

Ante la situación de asumir, simultáneamente, los valores del estereotipo femenino y masculino, las mujeres enfrentan un conflicto interno. Conforme crecen y van ampliándose los ámbitos de su acción, van también multiplicándose los mensajes acerca de los valores sociales, y poco a poco va quedando de manifiesto que, tal como las cosas funcionan, se trata de bifurcaciones: se es o actúa de una manera u otra, según qué contexto y condiciones. Éstos se encuentran claramente diferenciados; se puede ser, por ejemplo, muy emotiva con los niños y la familia; pero si has decidido ser médica, cuando tratas al paciente, has de ser racional.

Se va propagando la idea de las identidades divididas, de las dos caras que parecen irreconciliables, con el agravante de que la cara que nos es más propia —la de la socialización primera— es la que “vale” menos y en el ámbito profesional es “mal vista”: una profesional no debe ser demasiado emotiva o se podría pensar que es un poco histérica; ya no debe tener el apego maternal por los demás, sino que ha de distanciarse. Así, en el caso de Lupita, se ve cuestionada por su familiaridad de trato con los estudiantes, mientras sus colegas varones asumen actitudes un tanto más formales. A pesar de esto, ella afirma que no quiere cambiar, que no puede ser fría y distante.

Se piensa, a veces, que la expresión de emotividad es un indicio de

pérdida de control de la situación: exceso de familiaridad se asocia a la pérdida de autoridad y disciplina, pilares del sistema escolar dominante y en los cuales las jerarquías son también elementos clave. Una relación maestra-alumnado en términos más personales en el nivel universitario escapa al planteamiento considerado como normal. No ocurre así, por ejemplo, en la educación infantil, que es vista —con frecuencia— como una prolongación de la esfera familiar, donde los roles de madre y maestra se encuentran más imbricados.

Las mujeres en el contexto universitario tienen que hablar un discurso diferente, el de profesional masculino, pero a la vez, deben seguir siendo mujeres: es como tener doble personalidad, una especie de “esquizofrenia necesaria”. ¿Cómo se es mujer agrónoma? ¿Cómo se es mujer médica?

Hay tradición con respecto a las mujeres profesoras, enfermeras o secretarías, donde los roles de sumisión y subordinación han sido habituales y donde hay una mayoritaria presencia femenina.⁵¹ En el caso de las mujeres en campos típicamente —hasta ahora— masculinos, no hay modelos ni ejemplos a seguir. Estas mujeres han tenido que ir construyendo el camino.

No poder asumir a cabalidad el mismo estereotipo que aprendieron como el “normal” —ser mujer y madre— desemboca en culpa, en insatisfacción porque por más esfuerzos que hagan, no logran —en las condiciones de su vida— satisfacer un rol que ya de por sí era dificultoso en otro tiempo. Sobrevienen los reproches explícitos y velados; así le ocurría a Laura cuando su madre le reclamaba por dejar a su hija en otras manos para asistir a eventos profesionales. Tampoco logran seguridad y firmeza en su posición profesional, porque desde este otro ámbito son cuestionadas todo el tiempo por ser precisamente mujeres. El testimonio de uno de los colegas de la misma Laura es ilustrativo. Él se refiere al desempeño profesional de ella y dice: “tenía la limitante de ser madre”.

De esta manera, se cuestiona la participación femenina en el ámbito profesional masculino por todo lo que la mujer es: sus valores, sus formas de conducta y relación, sus prioridades personales, y su condición de madres porque, como el hecho de ser mujer suele ir asociado a la maternidad, el género se convierte en un inconveniente para la realización profesional.

Dos estudios estadounidenses recientes mencionan la presencia de

51. Para el caso de las profesoras, pueden consultarse los trabajos de Casey y Apple (1992), Apple (1987) y Acker (1995). En lo relativo a la enfermería, la tesis de Medina Moya (1996).

sentimientos de ambivalencia e inseguridad, así como tensiones entre las académicas, tanto en lo que hace a las expectativas institucionales en torno a su desempeño (Varrier, 1992), como en la relación entre su vida personal y profesional (Hauser, 1992).

En el caso de Lupita y Laura no resulta del todo cierto aquello de que “teniendo el título” los obstáculos se allanan. Ellas, además de haber sido buenas estudiantes, realizaron estudios de posgrado que otros colegas no tenían,⁵² también con éxito, y aún así, seguían siendo cuestionadas en su saber y competencia profesional. Tanto Lupita como Laura a su llegada a la Universidad de Jalapa tuvieron que demostrar —una vez más— sus capacidades profesionales, pues las certificaciones que poseían y el reconocimiento que habían logrado en otras grandes instituciones no resultaban suficientes para los esquemas de los tomadores de decisiones en la universidad de provincia. Así, en los informes de caso se narra cómo a Laura la pusieron a prueba para ver si en verdad era agrónoma y tenía la formación doctoral, como acreditaban sus títulos obtenidos en México y en el extranjero. En el caso de Lupita, tampoco tuvo mucha suerte al respecto, pues no obstante de que ella estaba segura de la solidez de su formación en el posgrado: “mis bases me amparan”, había dicho, no fue aceptada en el área de investigación y en la de medicina hubo reticencias por su apariencia y juventud.

Ellas se salían del estereotipo en un ambiente donde hasta su llegada, las mujeres eran “diferentes” y los profesionales también. Las primeras mujeres en acceder a la universidad estaban en los puestos secretariales o como ayudantes y auxiliares de diverso tipo, tal vez como profesoras de preparatoria o en áreas más “propias de su sexo”, por ejemplo, enfermería y trabajo social, por mencionar dos casos. Los profesionales de más prestigio eran los de las áreas que por tradición han sido masculinas y donde la presencia de mujeres era nula o ínfima: las ingenierías —incluida agronomía—, derecho, medicina, justamente ahí donde Lupita y Laura pretendían irrumpir.

Así, cuestionadas como mujeres-madres que no logran dar la talla por asumir roles profesionales, y cuestionadas también por no ser como sus colegas varones en el ámbito profesional, viven en un eterno conflicto, que además asumen como si el problema fuera su falta de competencia, como

52. Ya he mencionado antes que en México un alto porcentaje del profesorado universitario tiene únicamente estudios a nivel licenciatura. Los estudios de maestría y doctorado son menos comunes.

si la falla estuviera en ellas y no en el sistema social imperante, que ha polarizado los espacios de acción y los ha organizado de tal manera que hace difícil que puedan flexibilizarse, tanto en lo relativo a la presencia de estereotipos dicotómicos como en los sitios donde se realiza el trabajo de producción y reproducción.⁵³

4. La capacidad siempre a prueba

Como mujeres profesionales, las protagonistas de los estudios de caso se esfuerzan por cumplir satisfactoriamente todos los roles que se les demandan, pero además, quieren acallar las voces que las señalan y las acusan como malas madres y profesionistas deficientes: quieren expiar la culpa y afirmarse también. En este proceso se van desgastando poco a poco, porque van cargando sobre sus espaldas más y más responsabilidades y deberes, al querer repartirse en dos o en tres, multiplicando actividades y compromisos.

Lejos de asumir una actitud derrotista y pasar el tiempo lamentándose, Lupita y Laura están en constante actividad. Desde luego que estos niveles altos de trabajo conllevan algunas fallas, pero aún así ellas siguen empeñadas en representar el rol de la mujer-maravilla.⁵⁴

Sara L. Cruz, al leer el caso de Lupita, reflexionaba:

“En la necesidad de reafirmarte como persona y como profesionista, te excedes en las manifestaciones: cómo asimilas tareas para demostrar, porque constantemente hay que demostrar: ¡puedo eso y más! El cuestionamiento no es sólo externo, sino interno. Podemos ser considerados con los demás, pero nos cuesta serlo con nosotras mismas”.

53. El trabajo de producción de bienes o servicios —en este caso— sería trabajo profesional, presente en el mercado laboral y basado en el valor de cambio. El trabajo de reproducción comprendería todas las tareas de reproducción de la vida humana, desde las relaciones sexuales, la procreación, crianza y cuidado de los hijos u otros dependientes (como ancianos y enfermos); las tareas domésticas, como la limpieza y arreglo de la casa y la ropa, compra y preparación de alimentos, etc.; las tareas burocráticas y administrativas derivadas de la casa y el cuidado de la familia (pagos, trámites), así como otras vinculadas con las relaciones familiares al interior y exterior (compra de obsequios, ocuparse de las relaciones “públicas” de la familia, etc.).

54. Lora Liss usó originalmente el término SUPERWOMAN, en 1975, para referirse a las mujeres que actúan buscando demostrar que se pueden manejar competentemente a la vez en los roles familiar y de carrera (Cit. por Witt y Lovrich, 1988,273). Desde entonces se han usado otros términos equivalentes: SÍNDROME SUPERMUJER (Good, 1992,75), MUJER MARAVILLA (Kohen, 1992,55), ADELITA SUPER-STAR (Riquer, 1995).

En el ámbito laboral o en el espacio público en general, asumen mayores cargas —sin que les sean impuestas—, en el privado no descargan todas las responsabilidades que podrían, porque consideran que también les corresponde asumirlas. Disponen de poco tiempo para sí mismas y esperan a los años de jubilación para hacer muchas de las cosas que más les agradan, porque de momento las actividades profesionales les consumen todo el tiempo, aunadas a las de crianza de sus hijos. Si esa época llega —siempre existe la expectativa de llegar a la ancianidad—, las encontrará en los sesenta años, tal vez abuelas ya, pero todavía con años por delante para dedicarlos a actividades profesionales productivas, cuando ya se les retire del trabajo universitario. La lógica del sistema laboral está pensada y planeada en función de los ciclos de vida masculinos y no de los femeninos.

En el rol profesional, las académicas, ubicadas en un ámbito altamente competitivo, se encuentran ante la necesidad constante de actualización debido a la obsolescencia del conocimiento y tienen un panorama —si cabe— más complicado que en otros espacios laborales.

A esto hay que agregar las condiciones institucionales poco satisfactorias que hacen que el trabajo “luzca” poco, o bien, que haya necesidad de hacer grandes esfuerzos para obtener resultados más bien modestos.

CAPÍTULO 4

Conflictos en la vida profesional de las académicas

En este capítulo me ocuparé, en primer lugar, de la universidad caracterizándola como institución patriarcal y marco en el que se desarrolla el ejercicio o práctica profesional. En segundo lugar iré abordando, precisamente, el ejercicio profesional referido, en los campos de la docencia, la investigación y la gestión, en los que han incursionado desde una perspectiva femenina, las académicas estudiadas.

1. La universidad como institución patriarcal

Comienzo por retomar algunos elementos históricos muy generales en torno a la universidad. Mi intención es ser consecuente con la idea de complejidad que he venido manejando, y con la convicción de que la realidad que vivimos es histórica y, una mirada sincrónica no es suficiente para lograr una comprensión de la situación; se precisa entender el devenir del proceso. Por esta razón hablo, aunque tangencialmente, de la historia de la universidad. Ésta es, en mi opinión, un buen ejemplo del orden patriarcal, desde la distribución burocrática del poder hasta las formas sutiles de administración de conocimientos y las formas en que las personas se vinculan con ellos, lo que evidencia también el sexismo que impregna a la sociedad toda, pues la universidad no puede desligarse de los objetivos y valores de la sociedad y el gobierno, aun cuando haya épocas de tensiones y desavenencias:

La universidad depende siempre de un poder que la financia, que reconoce sus

diplomas y que confía en ella. No puede tener la ilusión de ser fuente de su propia legitimidad y de que puede poseer instituciones políticas y un sistema de decisión independiente (A. Touraine Cit. por Castrejón, 1982, 161-162).

La universidad nace en la Edad Media europea con la expresa finalidad de la conservación del saber que, en el seno de la iglesia católica, se iba generando y, en especial, en los campos de la teología —que incluía filosofía aristotélica y patristica—, leyes y medicina. De la universidad feudal a la actual parecería existir una distancia enorme, sin embargo las funciones que en lo general cumple se han mantenido a través del tiempo, con más o menos retoques o actualizaciones de acuerdo con los cambios sociales, siempre un poco atrás de ellos o en todo caso, de manera simultánea al advenimiento de las transformaciones de la sociedad.

De la universidad medieval se pasa a la universidad napoleónica, burocrática o funcionarial que, además de preservar el saber y difundirlo libremente, se ocupa de la formación de los cuadros de profesionales que, en distintas disciplinas, habrían de encargarse de la administración pública. En el siglo XVIII aparece también en Alemania la llamada universidad humboldtiana o universidad científica. Ambos modelos universitarios surgen asociados a los nuevos Estados, de carácter liberal: una dando preferencia a la formación de cuadros profesionales; la otra, agregando a la difusión, la creación del conocimiento.

Las “nuevas” universidades se desprendieron de la tradición medieval y de ellas; todavía quedan muchos restos, empezando por el ceremonial que caracteriza muchos actos académicos, el uso del latín en el nombramiento de ciertos cargos, hasta las togas y birretes que en algunas instituciones y eventos especiales aún se usan, y, desde luego, las formas pedagógicas —clases magistrales, exámenes orales, defensas de tesis como si de un juicio se tratara—.

La universidad exclusivamente masculina es una de las tradiciones que ya está siendo superada, no sin esfuerzo como lo atestiguan las historias de pioneras y los estudios sobre acceso, permanencia y promoción.

La Real y Pontificia Universidad de México se fundó en el siglo XVI, la cual siguió el modelo aún feudal de la Universidad de Salamanca. A lo largo de su existencia pasó por épocas de esplendor, fue clausurada, vuelta a abrir,

modificó su orientación académica y política una y otra vez, al compás de los cambios de gobierno. Se adscribió, finalmente, al esquema napoleónico de universidad y, con ella como modelo, surgieron entre el siglo XIX y el XX, la gran mayoría de las universidades públicas en los diferentes estados del país.⁵⁵

En el caso mexicano, la tardía incorporación de la mujer a la universidad queda atestiguada, a modo de anécdota, por el caso de Matilde Montoya, la primera médica que recibió su título en 1887, después de muchas vicisitudes (Alvarado, 1994). Sin embargo, a pesar de que la matrícula femenina ha ido en aumento, y poco a poco las mujeres hemos podido acceder a la educación superior, la universidad continúa siendo un espacio eminentemente patriarcal por nacimiento y estructuración, como lo son el resto de las instituciones sociales.

De igual forma que en los conceptos de género y la construcción de la identidad femenina, también en lo que se refiere al patriarcado ha habido distintas definiciones, en función de las corrientes y tendencias teóricas.⁵⁶ Este concepto ha sido crucial para el feminismo moderno porque éste necesitaba un término que pudiera expresar la totalidad de las relaciones opresivas y de explotación que afectan a las mujeres (Humm, 1989).⁵⁷

Patriarcado es una categoría que inicialmente surgió en los estudios antropológicos,⁵⁸ pero que las feministas han adoptado y adaptado para referirse, en general, a la dominación de todos los hombres sobre todas las mujeres.

María Jesús Izquierdo ofrece un concepto más preciso de patriarcado, donde destaca que el eje del sistema está en la posición social del padre que, como ella menciona en otros escritos (1988, 1994b), es generalmente ocupada por un ser humano macho y de edad adulta:

Orden de relaciones cuyo resultado principal es la reproducción física e ideológica de los (*sic*) seres humanos (*sic*), que se establece en función del parentesco y en que se denomina padre al ocupante de la cima de la jerarquía, poseedor de los

55. Sobre historia de la Universidad en México se pueden consultar los textos de J. Silva Herzog (1974), Francisco Larroyo (1981), Fernando Solana *et al.* (1982), Alfonso Rangel Guerra (1983), Martha Robles (1986) y J. Castrejón Diez (1982).

56. Incluso se han utilizado otros términos para referirse a la misma idea, por ejemplo androarcado (Thurén, 1993, 69), o, sistema de dominación masculina (Vicent, 1982, 21).

57. *Cit.* por Weiner (1994, 55).

58. En la antropología, patriarcado se refiere a una sociedad en la que los hombres que son padres tienen el poder, o de manera un tanto ampliada, en la que los hombres mayores tienen más poder que los hombres más jóvenes y todas las mujeres (Thurén, 1993, 69).

medios materiales de reproducción. Jerarquía del padre sobre las/los no padres (1991, p. 85).

De acuerdo a mi criterio agregaría solamente para destacarlos, no porque no se hubieran considerado, los aspectos de legitimación que involucra el sistema patriarcal, donde la educación en general —procesos de socialización primaria y secundaria— es clave.

Es así como veo al patriarcado: como la forma de organización social desigual entre los sexos, en la cual el varón ejerce sobre la mujer diferentes procedimientos de dominio —*económico, reproductivo, psicológico y político*— en virtud de una supuesta superioridad, que se justifica, defiende y perpetúa a través de mecanismos ideológicos que legitiman esa desigualdad.

Coincido con Joan Acker (1991), en su afirmación de que en las organizaciones se encuentran presentes de manera simultánea el género y las relaciones de clase. En alusión específica al género, ella señala:

Decir que una organización o cualquier otra unidad analítica está generizada significa que las ventajas y desventajas, explotación y control, acción y emoción, significado e identidad, están estructuradas por y en términos de una distinción entre hombre y mujer, masculino y femenino (p. 167).

La misma autora afirma que la generización ocurre en al menos cinco procesos interrelacionados, y nos remite a un trabajo de Joan W. Scott. Dichos procesos, aunque sean analíticamente distintos, en la realidad se encuentran unidos:

1º La construcción de divisiones a lo largo de líneas de género -divisiones de trabajo, de conductas permitidas, de ubicación en espacios físicos, de poder-; donde los hombres están casi siempre en las más altas posiciones del poder organizacional.

2º La construcción de símbolos e imágenes que explican, expresan, refuerzan, o, a veces, se oponen a estas divisiones. Tal sería el caso, por ejemplo, de los estereotipos difundidos a través de los medios de comunicación, las formas de lenguaje, la cultura popular, etc.

3º Interacciones entre mujeres y hombres, mujeres y mujeres, hom-

bres y hombres, incluyendo todos los patrones que representan dominación y sumisión. Una forma de analizarlas sería en estudios de las formas y utilización del lenguaje utilizados por ambos géneros en diferentes situaciones.

4º Estos procesos ayudan a producir componentes generizados de identidad individual, que pueden incluir conciencia de la existencia de otros aspectos del género, como la elección de un trabajo apropiado, un uso determinado del lenguaje, vestimenta y presentación personal que identifiquen como un miembro generizado de una organización.

5º El género está implícito en lo fundamental, en los procesos actuales de creación y conceptualización de estructuras sociales (Cfr. Scott, 1990,167-168).

Es a través de la revisión del material de los casos estudiados que he ido descubriendo cómo los aspectos antes citados se ponen de manifiesto, al dejar ver la naturaleza generizada de la universidad, y por lo tanto, cabalmente acreedora del calificativo de patriarcal.

Sexismo y situación minoritaria.

Mujeres en áreas académicas de mayoría masculina

Para determinar la condición minoritaria de un grupo en un ambiente o medio delimitado, existen diversos parámetros o estándares, que suelen ser bastante más elaborados que la simple proporción de mitad y mitad. Es así que, por ejemplo, se han popularizado en los Estados Unidos, Gran Bretaña y Suecia unas proporciones establecidas de cara a la expedición de leyes y programas para promover la no discriminación. En el caso del género, han considerado que la participación en una disciplina específica de menos de un tercio de uno de los géneros, significa que es no-tradicional para el género infra-representado (Byrne, 1993,10-11).

También hay quienes en lo individual han establecido otros parámetros, por ejemplo Hite (1985),⁵⁹ en un estudio acerca de estudiantes de doctorado en el medio-oeste estadounidense, con las siguientes proporciones:

59. *Cit. por Byrne (1993,11).*

- Más de 40% de mujeres, áreas tradicionalmente femeninas o de orientación femenina
- Entre 20 y 40% de mujeres, áreas andrógenas
- Menos de 20% de mujeres, áreas no tradicionales para mujeres o de orientación masculina

También Kanter (1977),⁶⁰ establece unas determinadas proporciones al llamar a los grupos: uniformes, balanceados, inclinados y desviados, según haya mayor o menos presencia de un sexo u otro. Más recientemente, Byrne (1993,13), señaló la siguiente escala de no-tradicionalidad:

Porcentaje de incorporación de mujeres y varones como estudiantes y docentes:	Consideración de la disciplina en cuanto al sexo:
De ambos sexos superior al 30%	Neutral
Entre 16 y 29%	Normal para la mayoría, y atípico pero normal para la minoría
Entre el 9 y 15%	Normal para la mayoría, y anormal para la minoría
8% o menos	Normal para la mayoría, y anormal y "bajo la rúbrica de excepción" para la minoría (por ejemplo, no sería considerado, en forma alguna, como modelo representativo o transferible).

En la conformación de esta escala, la autora tomó en consideración el hecho de que, en el caso de las mujeres, cuando son parte de la minoría pero aún dentro de un grupo estadísticamente significativo, tiende a describírselas como una minoría atípica, pero rara vez se las describe como no-femeninas o actuando de forma anormal de acuerdo con el rol de mujer. En cambio, cuando forman parte de una pequeña minoría, se les considera no sólo atípicas, sino anormales y las mujeres encaran no nada más las dificultades de ser una minoría, sino ataques a su identidad femenina. Además de lo anterior, cuando las mujeres se ubican bajo la rúbrica de excepción y anormalidad, son marginadas y se niegan sus logros y experiencia, lo mismo en el medio laboral que en la escuela.

En los casos que he trabajado, tanto Lupita como Laura han formado, en su calidad de académicas universitarias, parte de minorías. Siguiendo el

60. Cit. por Sandra Acker (1995,162-163).

esquema de Byrne, en el caso de Laura, su participación podría considerarse “anormal” desde los estudios de licenciatura, donde era parte del 10% de mujeres del grupo, y a la fecha, en el área de trabajo de investigación en la universidad, continúa en el mismo rango. Por lo que hace a Lupita, también forma parte de un grupo minoritario (6% de profesoras). Ambas, pues, han incursionado en áreas —hasta ahora típicamente masculinas— lo que puede estar asociado a la puesta en cuestión de su identidad como profesionales e incluso como mujeres, a que las dos se vieron sometidas a su llegada a la Universidad de Jalapa. Una joven ayudante de investigación me comentó:

“Hacerse de un espacio profesional cuesta mucho. Definitivamente sí, como mujer, como académica también, cuesta obtener un reconocimiento.”

El ser parte de la minoría, vuelve a las mujeres marcadamente visibles y más expuestas, pero a la vez, es también más fácil lo contrario, que se vuelvan invisibles y no sean tomadas en consideración (Kanter, 1977; Epstein, 1970; Fogarty *et al.*, 1971).⁶¹ Las formas en que se hacen visibles como minoría y son cuestionadas profesional y genéricamente queda expresada así:

“En el momento en que la vi dije: ‘Yo no doy un cacahuete por la doctorcita...’ (caso de Lupita).

“... queremos ‘calar’ a ver si de veras es agrónomo y si de veras es doctora...” (caso de Laura).

La invisibilidad sería el desaparecer, ser ignoradas. Acker (1995, 163), pone como ejemplo el que se pasen por alto, no se escuchen, se ignoren o descarten sus aportaciones en una reunión controlada por varones. Supongo que esto llega a ocurrir pero también creo que las mujeres pueden oponerse a esta situación, y como muestra me remito a la situación encontrada por Lupita a su llegada en la Facultad: reuniones de docentes en las que sus colegas mujeres no intervenían mucho y ella empezó a expresar sus puntos de vista y objeciones.

Las represalias por la conducta poco sumisa de estas mujeres no se hace esperar: se las considera raras, agresivas y “calzonudas”. Esta última expresión, tiene una fuerte connotación sexual: una mujer “calzonuda” es la que se

61. *Cit.* por Sandra Acker (1995, 163).

resiste a la dominación del hombre, la que no se deja controlar y no cede a las demandas sexuales del macho. Mientras los otros calificativos, que han sido estigmas tanto de Lupita como de Laura, por cierto, dejan claro que ellas no se ajustan al estereotipo de mujer sumisa, callada y obediente, sino que más bien asumen el esquema profesional masculino. Lo mismo puede decirse de la expresión “vieja loca”, que es otro estigma usual para referirse a la mujer, y que Laura usa con referencia a sí misma, cuestionando sus propias vivencias como mujer, como persona que se comporta de manera distinta a los hombres:

“Me sentía perdida, como que la vieja loca y extravagante era yo.”

“El nombre de la locura como enfermedad mental, es una clasificación, un diagnóstico y una etiología; incluye también, desde luego, una valoración negativa y actitudes tanto de rechazo como de conmiseración social” (Lagarde, 1993, 690).

La posición de mujer invisible o plenamente visible está asociada también a los estereotipos profesionales en una dominante generización de los trabajos y las jerarquías; por ejemplo, en los casos estudiados todos los “jefes” son hombres, las labores secretariales las desempeñan mujeres y las de intendencia, también corren a cargo de hombres. En agronomía y medicina, la docencia y la investigación corresponden, por lo general, a hombres. Es muy marcado —por ejemplo— en el caso de Lupita, pues dentro de la medicina hay especialidades que podrían ser calificadas como más femeninas, tal es el caso de la pediatría; en cambio, morfología estaría en el extremo contrario.

La presencia femenina en la universidad no tiene tanta tradición y hay diversos prejuicios acerca de ella, como es el hecho de atribuir a la existencia de los hijos los problemas y dificultades que están más relacionados con factores de la dinámica institucional. Pareciera que el mensaje oculto es: debiste elegir, no se puede tener todo, o eres buena madre o eres buena profesional:

“... ella tenía una limitante que era el hecho de ser madre...” (colega de Laura).

Contra la presencia femenina igualitaria en la academia juega también el sexismo. Éste se refiere a la discriminación o el sesgo en contra de ciertas personas a causa de su género, ya sean mujeres u hombres. También se usa, aunque con menos frecuencia, la expresión sexismo inverso, para aludir al

sesgo sexual en contra de los hombres (Hyde, 1995,19). Obviamente, me referiré aquí al de género femenino. Una de las formas en que se manifiesta más claramente el sexismo en la universidad -en los casos estudiados- es el lenguaje. Como muestra, tenemos la forma en que autoridades académicas (hombres) hablan de Lupita:

- niña
- jovencita
- doctorcita
- muchachita

Todas en femenino. Estas expresiones manifiestan, por una parte, una visión de inferioridad y la sustracción de dignidad a la figura profesional por el hecho de ser mujer. A veces, incluso, se le infantiliza y se usa el diminutivo, que puede restar así, reconocimiento de madurez y competencia a la persona. Cuando se le distingue profesionalmente, se recurre al masculino, o usando un nombre colectivo:

- un docente
- un elemento
- una gente

Victoria Sau (1995,47) dice al respecto:

La fagocitación lingüística es la expresión y representación en lo verbal de la fagocitación de la Madre por el Padre y, por extensión, de la mujer por el hombre.

También ocurre que Lupita misma se “reconoce” profesionalmente en masculino:

- médico
- un especialista

En el caso de Laura, el sexismo se manifiesta, por ejemplo, a través de lo que uno de los directivos llama el “chovinismo de género” de sus colegas (hombres):

“... a veces cuesta trabajo aceptar las formas de ser de las mujeres para ciertas tareas... hay ciertos prejuicios, creencias de que la psicología de la mujer es de tal manera...” (responsable de investigación).

Con todo, tal vez lo más usual sean las llamadas “micro-desigualdades,”⁶² pequeñas situaciones incómodas que se dejan pasar y se asumen, incluso, como lo que habría de esperarse; por ejemplo, que se atienda primero a un varón que a una mujer en una sala de espera, que se deba tolerar el acercamiento excesivo y un poco molesto de algún colega porque quejarse podría calificarse de injustificado o excesivo, etc.

También se distinguen conductas sexistas muy notorias en los salones de clase, a veces los mismos profesores son quienes las asumen y, en otras ocasiones, los estudiantes.

Las bromas y los chistes sexistas, así como los comentarios fanfarrones y obscenos son formas de manifestar el dominio por parte de los hombres hacia las mujeres, quienes no siempre se atreven a mostrarse molestas porque o bien ignoran la cuestión, o han aprendido que forma parte de los esquemas “normales” de conducta que se agregan al poder que ejercen los hombres sobre las mujeres. Tal es el caso de los hombres adultos con francas actitudes machistas adultos en los cursos de filosofía en el caso de Laura, quienes pretenden afirmar así una posición dominante con respecto a sus compañeros: mujeres y otros hombres jóvenes, pretendiendo, incluso, alcanzar el estatus y poder que tiene otro grupo al interior del aula: los docentes, a quienes en este caso, el poder les llega por varias vías: su género, y el poder que la institución les otorga por un dominio de ciertos saberes; y después, porque los ha convertido en agentes de la transmisión de ese saber.

En todo caso, en su calidad de minoría, tanto Laura como Lupita han debido luchar para afirmar su condición profesional y en la cotidianidad probar su capacidad y habilidades profesionales cuestionadas siempre, sin contar con modelos femeninos en la propia universidad, lo que hace doblemente difícil su situación pues, de manera adicional, ellas enfrentaron el localismo propio de la provincia donde a su género en carreras o disciplinas poco femeninas, suman su calidad de “fuereñas” y también su condición de madres. Serían ambas lo que una lectora de los casos llamó “rompemoldes”: porque así es en el contexto de una institución pública de provincia en México, rompen —par-

62. Proyect (1982), las define como pequeñas conductas diferenciales que, con frecuencia, ocurren en el curso de los intercambios diarios (Cit. por Marsha Lakes, 1985, 82). Estas señales menores van indicando a las mujeres, que de alguna manera son diferentes y/o inferiores a sus colegas. Se trataría de detalles que aunque de apariencia trivial, constituirían parte del “currículum oculto” de la universidad como ámbito laboral.

cialmente— los moldes básicos de una mujer y de “un” profesionista de su disciplina.

Vuelven a aparecer, así, las limitaciones encontradas por Garcovich (1990), en su estudio acerca de la participación femenina en el campo de la sociología rural: falta de apoyo de mentores, roles y estereotipos masculinos, responsabilidades familiares; todo ello afectando el óptimo desarrollo de las potencialidades de las académicas en su campo profesional.

En torno al sexismo en la universidad, acaso una de las cosas más destacables es que no se perciba, o se le reste importancia. Al tomar como base, por ejemplos, los incrementos en la matrícula global, la discriminación es cosa del pasado. Las autoridades institucionales ejercen “el derecho a no saber” del que habla Heather-Jane Robertson (1992),⁶³ al dejar de lado la discriminación horizontal (por áreas académicas) y vertical (por jerarquías de puestos), lo cual se encuentra en relación directa con los valores y estructura de la universidad. El punto de mira es central. Desde los puestos más importantes y como varón debe ser más “difícil” percibir la desigualdad.

Los valores y la organización universitaria

La universidad puede, además de lo que ya he dicho, ser caracterizada como institución disciplinaria, en el sentido foucaultiano del término, es decir, es un organismo en el cual se moldea a los individuos a partir de discursos y prácticas que no sólo los cambian, sino que legitiman esos cambios porque se juzga verdadero el dominio adquirido, al que Foucault lo denomina como poder-saber. Es un saber obtenido a través del poder, el cual refrenda posteriores actos de poder en quienes lo adquieren (Cfr. Foucault, 1995; Marshall, 1993).

Gracias, en parte, al discurso de la neutralidad del saber que se transmite y se genera en ella, así como de su carácter asexual, queda desdibujada la diferencia entre varones y mujeres en la institución; se habla, incluso, de que hay igualdad y que en todo caso, la desigualdad se da fuera, en el espacio doméstico. La institución no requiere cambios. De esta manera, el responsable de investigación en la institución donde se efectuó el estudio, dijo:

“Las mujeres deben tener las mismas oportunidades y creo que en nuestro medio más o menos las tienen, ¿no? Creo que el factor, por ejemplo, de la atención a

63. *Cit. por Maguire (1993,270).*

los niños puede casi desaparecer, depende mucho de cómo la pareja entienda la relación familiar...”.

Se parte de una falsa idea de equivalencia al tratar de la misma manera a hombres y mujeres insertos en un mundo dispar. Un valor básico en la institución universitaria es la competencia; se pone de manifiesto constantemente, a través de diversos rituales y procedimientos para exaltarla e incrementarla. Compiten los estudiantes entre sí, por el reconocimiento impreso en la nota del examen, en la felicitación de la profesora, en el premio semestral al mejor estudiante o a la generación más sobresaliente. Este esquema de alta valoración de la competitividad, por otra parte, ha sido aprendido también por las profesoras, quienes ya pasaron por ahí.

Haber obtenido buenas notas o calificaciones se convierte en muestra fehaciente de valor personal, en un símbolo de competición profesional. Así, por ejemplo, Lupita destaca sus elevadas puntuaciones en la carrera de medicina y en la actualidad, en su rol docente, para ella el que los estudiantes superen un examen es símbolo de vocación médica. De esta manera, se equiparan las habilidades de memorización —que constituyen en buena medida lo que se evalúa— con una vocación, del latín *vocatio, ónis*, acción de llamar (*Diccionario Hispánico Universal*); un destino que pretendía ser elevado y espiritual, ya que el término originalmente tiene connotación religiosa.

También hay competencia entre el profesorado, al que se juzga según unos imprecisos parámetros, que incluyen la competición y saber profesional pero también el respeto a las normas y procedimientos institucionales. Todo lo cual debe llevarse a cabo en el aula, agregándose a lo anterior el mantener una cordial relación con los estudiantes, ante quienes los docentes deben desplegar su capacidad para la enseñanza. En el sistema institucional vigente en la universidad, donde la vida profesional de Lupita se desarrolla, los criterios para premiar anualmente al “mejor maestro” dependen —en gran medida— de los alumnos, aun cuando se tome también en cuenta el cumplimiento de reglas como la asistencia a clases, respeto a los horarios, la observancia de las disposiciones generales de evaluación del aprendizaje, etc.

En el ámbito de la investigación, también existe competencia que se mide en número de publicaciones por año, proyectos con apoyo financiero

externo, invitaciones a congresos, ascensos en la clasificación nacional de investigadores.⁶⁴

La idea de la competitividad cae “en cascada”, por todo el sistema educativo nacional y se manifiesta, por ejemplo, en juicios externos a las instituciones que califican el cumplimiento de parámetros establecidos por dependencias como la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEEVA). Existen, también, sistemas de evaluación para los programas de posgrado, que los incluyen o no, en un “padrón de excelencia”, y lo mismo ocurre con las revistas científicas y los investigadores. Los sistemas de evaluación externos controlan y animan, precisamente, los valores de competencia al interior y entre las universidades e impactan el trabajo diario de sus miembros.

Andy Hargreaves (1984),⁶⁵ afirma, refiriéndose a la escuela, que es presentista, conservadora e individualista. Esto mismo se aplica a la universidad, pero habría de agregarse que hay muchas tensiones y conflictos en su interior, puesto que la presencia de numerosos actores, perspectivas de conocimiento, visiones de futuro, experiencias previas, etc., hacen de la combinación un universo complejo y contradictorio. Es presentista porque las preocupaciones inmediatas, de la marcha cotidiana y los acontecimientos que se suceden sin cesar a ritmos acelerados, le permiten apenas ir atendiendo a las necesidades más próximas que surgen a nivel social. En la universidad se tiene la sensación de ir a la zaga del cambio social.

También es conservadora la institución universitaria porque responde al sistema de valores sociales e idearios establecidos. Forma, claramente, parte de lo que Althusser (1969)⁶⁶ llamaba “aparatos ideológicos del estado”, que afirman la ideología dominante, aun cuando en su seno existan propuestas divergentes en calidad de utopías. Tal sería el caso, por ejemplo, de los planteos marxistas que estuvieron “de moda” en las universidades mexicanas más politizadas mientras Lupita y Laura eran estudiantes, todo ello en un marco centralista y cada vez más enfocado hacia el liberalismo estadounidense.

Por último, y en concordancia con lo anterior, la universidad es una

64. Frecuentemente, se usa la palabra inglesa *ranking*, para referirse a este sistema que, en buena parte, se ha adoptado de los esquemas estadounidenses de acreditación institucional en los cuales se clasifica a las universidades en función del cumplimiento de determinados parámetros de “calidad”.

65. *Cit.* por Bullough (1987,83).

66. En M. de Ibarrola (1985, 109-123).

institución individualista porque mediante sus procesos de diferenciación —a través de la competencia en todos los niveles— busca destacar las diferencias entre las personas y justificar los escaños distintos que a cada cual corresponderán en un sistema social altamente jerarquizado.

Por lo que se refiere a la estructura de la universidad, ésta reproduce las jerarquías sociales. La jerarquía es un valor central de las organizaciones en general y de la universidad en particular.

La jerarquía se basa en la diferenciación de puestos de trabajo. A uno de éstos corresponde un conjunto de tareas o actividades, competencias y responsabilidades específicas que ocupan un lugar determinado en toda la organización. Así, por ejemplo, existe el puesto de secretaria, el de profesor de asignatura, el de técnico académico, investigador, intendente, o rector. La misma denominación más comúnmente empleada —al referirse a las plazas indica ya una diferenciación genérica: el femenino para aludir a las secretarías, el masculino para los demás—.

En el organigrama (representación de la jerarquía institucional), se presenta una distribución piramidal de los puestos. A veces éstos dan la impresión de que son independientes de las personas y que es un tanto casual que a un determinado sujeto le corresponda desempeñar un puesto determinado, pero la realidad es bastante diferente.

En el caso estudiado, los niveles más altos en la jerarquía universitaria corresponden a lo que alguna autora llamó *Old boys' club*, un club en el que —hasta ahora— no se han admitido mujeres y que tiene como origen amistades y relaciones que datan de la época estudiantil en muchos casos, y, a veces, desde la infancia. En esas épocas las relaciones eran menos interesadas, había mucho menos poder en juego y en las cuales se llegaron a probar lealtades y valores éticos que permiten ahora depositar la confianza en la continuidad de la línea política, un apoyo incondicional, el bienestar del grupo en el poder antes que el personal, etc.

La universidad en que se realizó el estudio es, además, marcadamente patriarcal y centralista. Esto se facilita porque las dimensiones institucionales hacen posible que quien funge como rector conozca a todos los empleados y tenga un contacto directo con ellos y, por otro, que concentre en su persona las decisiones finales aun en asuntos que podrían corresponder al área y jurisdicción de sus subordinados.

La organización institucional, en este caso, es una réplica del sistema político que ha imperado en el país por más de medio siglo y que se conoce como presidencialismo mexicano, un modelo en el que el ejecutivo (el presidente) concentra el poder y decisión en todos los ámbitos de la vida nacional, en un país que se supone una república federal, pero que en la práctica es altamente centralista.⁶⁷

La forma en que se ejerce el poder institucionalmente, se manifiesta en los detalles, por ejemplo, el uso que en una circunstancia específica se hace del término “dedocracia” cuando se nombró a Lupita para representar a los colegas en una reunión. Dedocracia significa “el poder del dedo”, “el dedazo”, designa el señalamiento expreso, la designación autoritaria e inapelable, ante la cual lo único que cabe es la obediencia.

El calificativo de “paternalista” se usa también para referirse a la forma en que se ejerce el poder en la institución, al asumir a los miembros de la organización (trabajadores y estudiantes) como parte de una familia. En este símil, el papel del padre correspondería, en primer lugar, el rector y, en seguida, a los otros varones con mayor autoridad; el papel de madre estaría representado por el cuerpo docente, mientras que los hijos-niños e hijas-niñas y, en este sentido, más dependientes e indefensos, serían los estudiantes.

A la centralidad del poder, hay que agregar la presencia de parcelas controladas como pequeños feudos, divididos por áreas disciplinarias o de competencia. La influencia que pueden —en un determinado momento— concentrar estos grupos depende, en buena medida, de las relaciones que quien los dirige guarda con la supremacía central del rector. Estos grupos están también encabezados por hombres “de confianza” cuyos vínculos con el patriarca se deben no sólo a sus relaciones de amistad, sino al reconocimiento de sus saberes profesionales específicos, a sus capacidades de decisión, innovación,

67. Sobre el tema, Jorge Carpizo (1987, 221) concluye en su interesante libro *El presidencialismo mexicano*, que las causas del predominio del presidente mexicano son: a) es el jefe del partido dominante; b) el debilitamiento del poder legislativo; c) la integración, en buena parte, de la Suprema Corte de Justicia; d) su marcada influencia en la economía; e) la institucionalización del ejército, cuyos jefes dependen de él; f) la fuerte influencia sobre la opinión pública a través de los controles y facultades que tiene respecto a los medios masivos de comunicación; g) la concentración de recursos económicos en la federación, en específico, en el ejecutivo; h) las amplias facultades constitucionales y extraconstitucionales; i) la determinación de todos los aspectos internacionales en los cuales interviene el país, sin que para ello exista ningún freno en el Senado; j) el gobierno directo de la región más importante, y con mucho, del país, como lo es el Distrito Federal, y k) un elemento psicológico: ya que, en lo general, se acepta el papel predominante del ejecutivo sin que mayormente se le cuestione.

gestión, organización, etc., de acuerdo con las labores que tienen encomendadas, y al equipo de trabajadores académicos que logran aglutinar.

Es importante señalar que estas agrupaciones de funcionarios compiten también por agrandar y conservar los espacios de poder y en esta lucha juega un papel fundamental el cumplimiento efectivo de las funciones institucionales, lo que recibe reconocimiento y apoyo. Justamente abajo de estos niveles se encuentran las académicas estudiadas, en grupos distintos, e incluso una de ellas, enfrentando conflictos por desempeñar actividades en dos grupos académico-políticos diferenciados con claridad. También es de señalar que ellas buscan, ante todo, cumplir con su trabajo, ejecutar sus labores con eficiencia; sin embargo, no pueden evitar que el producto de su actividad beneficie, vía la mejora o el logro de objetivos institucionales, a los grupos político-académicos en que se inscriben.

Diferentes y contradictorios mensajes transitan de un lugar a otro en la organización universitaria, en una serie de reglas no escritas (curriculum oculto), que abarcan los más variados ámbitos y tareas, desde las más rutinarias hasta los manejos políticos más complejos. Ejemplo de ello sería el caso de Lupita, quien afirma no cambiar calificaciones, pero otorga puntuación a sus alumnos en uno de sus cursos para evitar problemas futuros, reconociendo así la autoridad y las prioridades político-académicas. Otro ejemplo sería el que se hablara a Laura de su derecho a utilizar los terrenos universitarios para el trabajo académico mientras, por otra parte, la persona responsable de apoyarla se hace "de la vista gorda". En ocasiones, todas estas reglas no escritas, que se aprenden en contacto con los grupos ya establecidos y se comentan y discuten en privado, tal vez entre los miembros del equipo de fútbol o mientras se asiste a un partido o en la tertulia, a las mujeres les resulta más difícil conocerlas.

En el caso de las académicas del estudio, el hecho de ser ambas mujeres casadas con hombres que no trabajan para la misma institución, las aleja de estos círculos donde se discuten y comentan, entre telones, muchos asuntos que ellas debían conocer. Dada su condición de madres de familia con hijos (ahora en edad escolar) y que en su época de ingreso a la institución eran pequeños, esto pudo dificultarles el ingreso a los círculos de actividad informal que pudiera haber. Si a lo anterior agregamos su condición de minoría genérica y el hecho de que esta provincia se caracteriza, en buena

medida, por observar aún una gran separación entre los sexos; por ejemplo, en las reuniones sociales lo más común es ver que los hombres platiquen entre ellos, mientras las mujeres, separadamente se dedican a preparar los alimentos y cuidar de los niños y donde es “mal visto” que una mujer se inmiscuya en el grupo de varones; puede comprenderse, entonces, que es más difícil asimilar la serie de reglas no escritas de la vida institucional.

Se entiende así por qué Laura valora, por ejemplo, a uno de los colegas de quien aprendió a navegar en los tejemanejes institucionales, o también, por qué Lupita se vio tan claramente apoyada por las secretarias de la Facultad en quienes encontró no sólo amistad en un lugar desconocido, sino solidaridad femenina y una fuente de información para ir construyendo su propia interpretación de la vida política institucional que, además, resulta elemento clave para ir logrando el desarrollo académico: proyectos que se desea emprender, pequeños beneficios materiales que hagan posible el trabajo, etc.

Comentario aparte merecen las formas de acceso a la institución, que constituyen también parte de la peculiar manera de organizarse. Como ya he mencionado, se trata de un lugar pequeño, aquí no es muy usual que las contrataciones se realicen mediante concurso, sino que más bien son las relaciones personales lo que suele emplearse. En los casos estudiados, ambas académicas fueron introducidas a la institución de la mano de un varón con cierto poder.

Veamos, en primer lugar, el caso de Laura. Ella, joven y recién doctorada, es presentada ante el rector por un investigador reconocido y de confianza, como “hija de familia”, dócil y manejable, según sus palabras. Las indagaciones que de su vida personal previa se realizaron, parecían dirigirse básicamente a su condición de persona poco conflictiva y dispuesta al trabajo duro: una mujer preparada académicamente, pero sumisa y que no proteste, que acate disposiciones y no discuta.

En el caso de Lupita, también accede ella a la universidad de la mano de otro varón: su marido, antiguo compañero de colegio de un personaje de influencia y reconocimiento en el área médica. En ambos casos, parecen no ser suficientes sus credenciales académicas, sino que lo definitivo es el papel que un varón de cierta jerarquía cumple. Las redes de relaciones corren entre los varones y las mujeres ocupan, en estos casos —al menos inicialmente— una posición marginal, y dentro de la conformación de equipos de trabajo,

son vistas como “adquisiciones”, casi como propiedades: “Nos la peleamos”, afirma un directivo refiriéndose a Lupita.

Estas formas de contratación, a través de recomendaciones académicas o personales, son más o menos generalizadas y van, a veces, afianzando amistades y redes de lealtades y compromisos que sólo llegan a romperse cuando hay fuertes diferencias pero que suelen mantenerse, porque además se comparten la procedencia disciplinaria, líneas de formación, intereses académicos por el desarrollo de una determinada área disciplinaria y no es infrecuente, por ejemplo, que después de algunos años, la relación de maestros y discípulos se convierta en relación de compañeros de trabajo.

Un aspecto más cabría agregar acerca de la organización universitaria, y tiene relación también con la forma de contratación. En otras latitudes se habla de que las mujeres se concentran en los puestos más bajos, peor pagados y son contratadas a tiempo parcial o temporales. En el caso estudiado, prácticamente no existen los contratos definitivos entre el personal docente y, en la gran mayoría, del de investigación. Esta situación de precariedad contribuye sensiblemente al control del personal desde el punto de vista político y del cumplimiento de sus funciones, a la vez que facilita el incremento del trabajo encomendado, en especial en el caso del personal de tiempo completo, como son Lupita y Laura, de quienes se ha dicho ya que se ven obligadas a realizar tareas que, por lo general, no corresponderían a personal de su formación o categoría contractual. De la misma manera, en ocasiones se asigna a mujeres tareas que atañen a puestos de mayor jerarquía, pero se les regatea el otorgamiento del nombramiento correspondiente, que luego suele recaer en varones, ejerciéndose así una clara discriminación hacia las mujeres a quienes se mantiene en posiciones subalternas (por ejemplo, a Laura se le nombró como subdirectora pero con funciones de directora) o con fuertes cargas de trabajo (ver el horario de Lupita).

En un estudio realizado por White (1970),⁶⁸ se reconoce que en muchas profesiones y ocupaciones, las personas pasan por procesos de aprendizaje del comportamiento que otros participantes en ese campo consideran como “profesional”. Se afirma que la socialización consiste en el estudio de roles

68. *Cit. por Byrne (1993,139).*

valorados atribuidos a las expectativas de lo que es una parte importante de la vida profesional real. White dice, también, que esta clase de aprendizaje es “cachado” no “enseñado”, y es consecuencia de la aceptación de una desafiante asociación con otros profesionales (p. 139). Pasar por este proceso que llamaré “de iniciación”, confiere a la persona la firme imagen de ser una profesional competente.

Parecería necesario, entonces, dada la importancia que tiene este proceso de socialización en la práctica “real” o de iniciación, que hubiera -en el caso de las universidades- personas que ejercieran esta función con las personas recién llegadas, en especial en el caso de las mujeres, y con mucha mayor razón si acceden a las áreas donde están menos representadas. Esto podría ser fundamental en una rápida adaptación a las actividades profesionales y contribuiría a que la persona se sintiera cómoda en su ambiente de trabajo.

La posición, reconocimiento y estatus profesional se evidencia a través de señales externas de distinta naturaleza. En los casos estudiados, se puede decir que, en comparación con otros miembros del personal del área, ellas gozan de poco estatus y un menor apoyo en sus actividades. Por ejemplo, en el caso de Lupita, hay una marcada diferencia entre el estado que guardan las instalaciones que ella ocupa y las de otras áreas de la misma Facultad. En el caso de Laura, que usa dos espacios distintos, uno de ellos es prácticamente compartido con la secretaria y tiene muchas limitaciones para el trabajo que requiere lectura y concentración.

Separación de docencia e investigación

Por lo que se refiere a las funciones principales de docencia e investigación que se suponen son el centro de la actividad universitaria, en el caso que nos ocupa y como antes he mencionado, la institución ha seguido el modelo de la universidad napoleónica y funcionarial, dedicando la mayor parte de los recursos a la docencia. De esta manera, las áreas que más han crecido son las de formación de profesionales en diferentes carreras, lo cual ha traído como consecuencia la incorporación a las aulas, en calidad de docentes, de profesionales recién egresados, por un lado; y por otro, de licenciados ubicados en los sectores económicos ejerciendo la profesión correspondiente y que acuden a la universidad como profesores por horas.

El personal de investigación se ha mantenido menos vinculado a la docencia, y su número es más bien reducido, de tal suerte que en este caso —y no es extraño en México en general— la docencia o formación de profesionales se encuentra separada de la investigación, por más que en el discurso se las vincule. Pocos investigadores dan clases a nivel de licenciatura, concentrándose en el posgrado. Y, debido a la conjugación de diversos factores, entre ellos la intensificación de la labor de los profesores de tiempo completo y al porcentaje mayoritario de catedráticos por horas, la falta de recursos para la realización de este tipo de trabajo, la falta de formación, etc., estos profesores tampoco realizan investigación, ni se espera de ellos como parte de su contratación: su función es la transmisión del saber que convertirá a los estudiantes en profesionistas de una determinada área.

El conocimiento científico se distribuye en la universidad entre dos grupos de profesionales: los dedicados a la docencia y los dedicados a la investigación. Los docentes transmiten el conocimiento, los investigadores lo generan —normalmente en lugares separados de las aulas—. Los catedráticos no tienen las condiciones para hacer investigación. A algunos investigadores no les interesa hacer docencia puesto que esta actividad consume mucho tiempo y recibe menos reconocimiento externo que una publicación en una revista especializada, por poner un ejemplo.

La separación se hace evidente precisamente en los casos estudiados: Lupita quisiera hacer investigación, pero las condiciones se lo han impedido; por su parte, Laura desearía incursionar en la docencia, pero también a ella le ha estado vedada la posibilidad. Esta combinación entre docencia e investigación, que sería la más deseable, no ha podido realizarse, en parte, por falta de voluntad política en los niveles superiores de decisión y también por las mismas condiciones y estructura imperante en la educación superior mexicana. Creo que se trata de una forma de especialización más, de un estilo más de división del trabajo y del conocimiento. Como dijo Nietzsche (1844-1900) (1977,62):

“... el estudio de las ciencias está extendido tan ampliamente que quien quiera todavía producir algo en ese campo y posea y tenga buenas dotes, aunque sean excepcionales, deberá dedicarse a una rama completamente especializada y permanecer, en cambio, indiferente a todas las demás. De ese modo, aunque éste

sea en su especialidad superior al vulgo, en todo el resto, o sea, en todos los problemas esenciales, no se separará de él.”

Incluso dentro de una especialidad, se presenta la división de funciones: la docencia por un lado y la investigación por otro. Unos producen el conocimiento, otros lo difunden. En otros esquemas universitarios no existe tal separación, o al menos, no tan radical. V. Moreno,⁶⁹ expresó una opinión que comparto totalmente:

“... Pienso que la investigación sin la docencia puede darse, aunque en algún momento uno tiene necesidad de comunicar aquello que va descubriendo y la docencia es una vía... Creo que es incompleto, aunque todavía podría justificarse más en el caso de la investigadora porque hay otros canales de comunicación: asistir a congresos, encuentros científicos. Pero en el caso de la docencia puede dedicarse a leer muchos libros y hablar de la investigación de otros, pero parece que, si tú haces una investigación te estás formando continuamente...”.

Socialización profesional como función universitaria: estatus y saberes en el caso de Medicina

Weber (1864-1920), ya analizó la forma en la que, en sociedades burocratizadas, es cada vez mayor la incidencia de la educación especializada (1972, 294-299). De la época en que hizo sus estudios a la fecha ha corrido mucha tinta al respecto y han surgido, igualmente, gran cantidad de profesiones y algunas ocupaciones han pasado a convertirse en tales asumiendo parcelas de conocimientos cada vez más especializados, por ejemplo, el periodismo. Aquí me referiré al caso de la Medicina, porque en esta área se desarrolla la práctica docente de Lupita, la profesora cuyo caso he abordado. El caso de la profesión médica es, tal vez, uno de los que han recibido más atención en el campo de la sociología e historia de las profesiones (Foucault, 1989, 1990, 1995; P. Elliott, 1975; Caro, 1977; Witz, 1992; Firth-Cozens, 1993), y es uno de los más socorridos ejemplos cuando de profesiones se trata.

La medicina como profesión en el seno de la universidad ha tenido un largo recorrido, desde la Edad Media, pasando por épocas de menor reco-

69. Catedrática de la Facultad de Química de la Universidad de Barcelona (entrevistada una vez que leyó los informes de los estudios de caso).

nocimiento social y crisis, hasta que se ha consolidado definitivamente en el siglo XIX,⁷⁰ de la mano de las universidades. Como he mencionado ya, la universidad actual tiene, básicamente, las funciones de transmitir, conservar y generar conocimiento. La función transmisora es la que se concreta en la profesionalización.

Las profesiones atienden a determinadas necesidades sociales y para hacerlo requieren que quien las ejerza maneje un conjunto de conocimientos especializados y sistematizados que se transmiten actualmente a través de las instituciones educativas también particularizadas. Éstas, además de transmitir los conocimientos, habilidades y destrezas propias del saber disciplinario, se encargan de dar a conocer a los futuros profesionales una serie de normas y códigos de conducta, así como la existencia de mecanismos de control que garantizan, por un lado, la calidad del servicio que se habrá de prestar y aseguran, por otro, la continuidad del prestigio de la profesión en el medio social.

El prestigio social es el resultado de múltiples elementos que van desde la existencia de un fuerte núcleo de saberes no accesibles a la "gente común", la normativa —disposiciones jurídicas, etc.— que regula el ejercicio de esa profesión, su asociación con la calidad de vida, los estereotipos y prejuicios, etc. Es frecuente escuchar ante una enfermedad que, si alguien se alivia es gracias al doctor y si empeora, es culpa de la enfermedad. También se oye, a veces, culpabilizar al médico de la evolución negativa de una enfermedad, lo mismo que hablar del médico general como "bueno" si no tiene que recu-

70. En el caso de la Gran Bretaña pre-industrial, los miembros de la profesión médica destacaban el estilo de vida ocioso y honorable que podían llevar, tenían responsabilidades poco definidas y su instrucción profesional no era tanto un aprendizaje útil y concreto, sino una suerte de familiarización con la cultura que era aceptada como valiosa en la sociedad: eran instruidos fundamentalmente como caballeros, aprendían griego y latín y sus conocimientos médicos procedían de las bibliotecas más que del contacto con los enfermos. Por esa época se desató también una lucha entre los grupos de farmacéuticos, cirujanos y médicos, cuya principal intención era afirmar el estatus profesional y limitar las competencias de los otros. Es así como en 1834 había sólo 113 miembros en el Colegio Real de Médicos y se les negaba el acceso a dicho espacio a licenciados más modernos, titulados en Escocia o la Europa continental, pues argumentaba que debían poseer títulos de Oxford o Cambridge, aunque en ese tiempo en estas instituciones no se incluía nada de medicina en los requisitos para obtener el título. El Colegio de Médicos defendía básicamente su posición social. (Cfr. P. Elliott (1975, 40-44).

Witz (1992), estudió la forma en que, durante la década de 1860-1870, los hombres utilizaron en los Estados Unidos diversas tácticas credencialistas para excluir a las mujeres y a las clases bajas de la práctica médica, a lo que las mujeres respondieron también con otro tipo de estrategias de inclusión y control en otras áreas como enfermería, obstetricia y radiología. Las universidades modernas se convirtieron en Norteamérica en un lugar importante para la negociación de exclusividad cognitiva en la forma de educación sistemática y examinación, estructurada y gobernada en forma patriarcal, ya que admitían nada más a hombres, en muchos casos, hasta el presente siglo. Su clientela provenía de la burguesía, y usaban su poder para excluir a otros grupos sociales de varones y a todas las mujeres.

rrir al expediente para llamarnos por nuestro nombre y si tiene la cortesía de, al menos, dejar de tomar nota y mirarnos a la cara cuando le contamos lo que nos duele. En una visita el médico, me sorprendió con las siguientes palabras iniciales:

“Buenos días, Crescencia (ya había mirado el registro). Antes que nada me presentaré. Soy el doctor Pérez. Soy especialista en ginecología, con un master por la Universidad de Barcelona en el área de Diagnóstico...”

Efectivamente, en el reconocimiento juega un papel importante la universidad, que garantiza los conocimientos y asegura a la clienta (pacienta) las competencias y saberes profesionales. La función de la universidad es, pues, formar profesionales; en este caso, médicos. La formación tiene dos vertientes que se realizan simultáneamente a través del plan de estudios y en la interacción cotidiana en los diferentes espacios en que conviven y se relacionan los médicos (expertos) y los estudiantes (legos).

Por lo que se refiere a los conocimientos que se aprenden en la universidad, Luis Primero (1991), afirma que en el aprendizaje cotidiano en el aula universitaria intervienen múltiples factores: determinaciones institucionales, ideológicas y espaciales que dan como resultado que se produzca y aprenda un conocimiento escolar que tiene las siguientes características:

- Se trata de saberes producidos por la institución educativa
- Especificados en el aula
- Asumidos como un producto cognitivo terminado que no admite reformulación inmediata
- Organizados por el plan de estudios que cursa el estudiante
- El conocimiento es validado como objetivo, “real” y “verdadero”
- Comprobado (por otros, pero creído por el estudiante y por el profesor promedio)
- Útil, tentativamente
- Valioso para la sociedad
- Costoso, porque es difícil de producir y de asimilar o consumir
- Poderoso, porque al adquirirlo se es capaz de acción social al operar las credenciales obtenidas (títulos)

- Abstracto, alejado de la realidad concreta, e inoperante en ella
- Ideológico, de "falsa conciencia"
- Misterioso por "científico, pues es ajeno e impenetrable para la gente común
- Neutral, sin valores
- Prácticamente ahistórico y asocial, es decir, actuante en todo tiempo y lugar, sin ser mediado por las determinaciones específicas o sustanciales de la realidad (pp. 401-402).

En torno al tema de la adquisición de los saberes profesionales, no abundaré, pues esto podría llevar a análisis tan variados como los del contenido y secuencia del plan de estudios, la distinción entre asignaturas (básicas y de especialidad, por ejemplo), cargas horarias, características de los cursos, formas de organización y estructuración de las prácticas, y un largo etcétera. En cambio, comentaré con más detalle los aspectos relativos a la socialización de los aprendices en el proceso de convertirse en profesionales médicos. Estos procesos de socialización corresponderían a lo que anteriormente he llamado, adoptando el término de Berger y Luckmann (1994), socialización secundaria.

En el proceso de socialización en la Facultad de Medicina van jugando un papel importante, aún antes de ingresar, los conocimientos que los aspirantes tienen de lo que es la profesión, que pueden haber adquirido de manera más o menos cercana a la realidad a través de familiares y conocidos que son parte del gremio profesional, mientras que, en otros casos, la visión del médico puede tener una fuente mucho más imprecisa y alejada de la realidad. Puede haber, por ejemplo, ideas románticas involucradas, imágenes estereotipadas que se apartan bastante de la práctica profesional verdadera y que pueden ser distintas en función de la procedencia de clase y de género del estudiante, de las experiencias previas, etc.

Una muestra de las visiones sublimadas y románticas de la medicina puede ser la imagen del salvador que arrebató de la muerte a un enfermo moribundo, o la asistencia inmediata y decisiva a un enfermo a quien hay que operar rápida y diestramente, etc. Lupita, por ejemplo tenía en cierta medida una imagen idealizada y cuando se vio en las actividades cotidianas como médica general se sintió desilusionada por la "falta de acción".

Desde la universidad, el mensaje que se lanza al medio social general y, específicamente, a los futuros candidatos a ingresar a la Facultad de Medi-

cina es que se trata de una carrera⁷¹ difícil, que requiere sacrificios y que goza también de reconocimiento social, basado, en parte, en ese grado de dificultad que implica superar toda la evolución de formación (la vieja idea de “sufrir para merecer”). A esto contribuyen entre otros los siguientes hechos:

- Es la carrera más larga
- La normativa de exámenes es la más dura en la institución
- Se piden los más altos promedios para ingresar a ella
- Hay mayores exigencias de disciplina que en otras carreras
- Los horarios y exigencias hacen difícil a un estudiante compaginar trabajo y estudios

Los mensajes que van reafirmando a la profesión médica como una de las que tienen mayor estatus en la universidad, como he dicho, se van generando y se difunden en el medio social y en la misma universidad. Llegan a los futuros candidatos desde mucho antes de ingresar a la Facultad. De esta manera, es del dominio público que en Jalapa, los más altos promedios de calificaciones son exigidos para el ingreso, como también lo es la importancia que puede tener, además, el capital social disponible (relaciones, amistades).

Los muchachos y muchachas que logran ingresar a Medicina, son ya —en cierto sentido— unos triunfadores, pues muchos aspirantes quedan fuera y terminan por incorporarse a otras Facultades con menos demanda y también con menos prestigio (enfermería sería un caso). Esto va dando a los jóvenes estudiantes de medicina la idea de pertenecer a una élite estudiantil. Conforme pasan los días, los muchachos se van sumergiendo más y más en el clima del aprendizaje de la medicina y en los símbolos que los distinguen del resto de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, el uso del uniforme blanco que, por disposición superior, llevan. También tenemos, entre los elementos reforzadores del estatus la idea de que “ya son médicos”, desde el momento en que fueron admitidos y se les llama “médicos en formación”.

En realidad, ellos no son médicos aún, ni pueden actuar como tales; sin embargo, se les socializa para que se asuman como estudiantes de medicina-futuros médicos y para que vayan adoptando conductas propias de la profesión: “La socialización supone el aprendizaje de ser lo que uno ya es, a la

71. El término tiene connotaciones de competitividad y selección o eliminación en función del rendimiento. Suele emplearse con relación al ascenso en el desempeño de una profesión u ocupación, por ejemplo: carrera en los negocios, carrera académica, etc. Lo empleo aquí como sinónimo de formación profesional institucionalizada.

vez que el aprendizaje de ser lo que uno será o podrá llegar a ser” (P. Elliott, 1975, 83). También se deja claro que el saber científico acerca de la Medicina se adquiere en la Facultad y no en otra parte:

“Ingresaron dos alumnas que son buenos elementos al primer semestre. Supe que estaban en el grupo de socorristas de la Cruz Roja. Les mandé hablar. Les dije: ‘¿Saben qué?, a ustedes les agrada estar conviviendo y resolviendo problemas de sus pacientes: accidentados, paciente que perdió el esto de conciencia y que saben que hay que ponerlo en determinada posición, y, en un momento dado, empiezan a adquirir enseñanzas no adecuadas, porque quien se las está transmitiendo esa enseñanza no es gente capaz de enseñar, a lo mejor tiene hábitos no adecuados en el manejo de una entidad determinada...’”. (Entrevista con el director de la Facultad).

Las imágenes profesionales del médico, ya que la gran mayoría de los modelos en la Facultad son varones, tienen características bien definidas, tanto de apariencia física como en cuanto a actitudes y formas de conducta entre ellos y con el resto del personal (secretarial, de intendencia). Entre los estudiantes de Medicina no observé conductas “informales” comunes a otros alumnos de planteles cercanos: sentarse en el pasto (el uniforme se ensuciaría), hacer ruido o colocar la radio con fuerte volumen, comer en las aulas, etc. El respeto y la distancia, en especial, la conservación de las jerarquías es evidente: el uso del “doctor” o “doctora” para referirse a los profesores, en contraste con el tratamiento familiar hacia las secretarías, quienes a su condición de género agregan su posición jerárquica inferior. Todo esto forma parte de la llamada cultura⁷² médica, la que va encaminada a ir formando a los estudiantes para que, posteriormente, perpetúen —en la medida posible, sin mayores cambios— una manera de actuar que los distinga dentro de la sociedad: que les dé identidad y mantenga inalterada o acreciente su posición social como gremio⁷³ privilegiado y de alto estatus.

72. Cultura son los saberes propios del grupo profesional que dicen cómo responder a los problemas cotidianos. Sobre cultura en la profesión médica puede consultarse a P. Elliott (1975, 121-124).

73. Salaman (*Cit. por Comas, 1995, 76*), define como comunidades ocupacionales a conjuntos de personas que tienen en común un mismo trabajo que consideran central en sus intereses vitales y que mediatiza su acción personal haciéndolos compartir un cierto tipo de valores y estilos de vida. Entre los elementos compartidos están sus símbolos, el lenguaje, la identidad y ceremonias formales de inclusión, todo lo cual las hace cerradas e inaccesibles para los grupos sociales que no comparten todos los elementos identificatorios. Denomino gremios a estos grupos, pues aun cuando se trate de un término medieval, sigue designando coloquialmente a grupos de personas que comparten una misma profesión.

Quizá es necesario aquí definir el término estatus. Lo entiendo como la posición que con respecto a una colectividad organizada jerárquicamente ocupa una persona específica o bien, un grupo de personas, en un momento determinado.

Sin duda que en la conservación de estas fórmulas de socialización tienen un papel importante el origen socioeconómico del alumnado, que procede de las clases medias y trabajadoras, así como el género del estudiantado, donde en la última promoción, la relación era casi de mitad de hombres y mitad de mujeres. Esta circunstancia de composición de los alumnos me parece relevante a la luz de las características de personalidad de Lupita y creo que ella, por su misma procedencia socioeconómica y género, contribuye a lograr que los estudiantes de ambos sexos y de origen socioeconómico menos favorecido, así como —específicamente— las mujeres, se sientan menos inseguras y vulnerables ante la hostilidad y exigencias generales de la institución. El mensaje tácito que transmite podría ser algo así como: “Cuesta lograrlo, pero es posible. Véanme a mí.”

Los alumnos de ambos sexos, van aprendiendo pues, junto con los saberes propios de la profesión, en cada uno de los cursos, no sólo lo que sabe un médico, sino cómo piensa y actúa en diversas circunstancias. Desfilan ante ellos muchos modelos de médico: los profesores de varias decenas de asignaturas, los de las prácticas, internado y servicio social. Todos ellos tienen en común unos rasgos que los distinguen de los profesionales de otras áreas y de los mismos que están en el área de salud: enfermeras, analistas clínicos, técnicos de diversos tipos, dentistas, etc. Y también aprenden el estatus jerárquicamente superior asignado a la profesión, y las formas en que éste se evidencia en forma cotidiana.

Los estudiantes de Medicina poco a poco van asumiendo pues los valores, las formas de conducta aceptadas por gremios y socialmente esperadas, acomodándolas a sus propias características personales hasta convertirse con plenitud en parte integrante de la profesión lo que, simbólica y jurídicamente se atestigua con el título que les otorga la universidad y que, en este sentido, es también representante del medio social más amplio. Un ejemplo de cómo se van transmitiendo algunos valores es este fragmento de una entrevista con un alumno:

"...la doctora puso un ejemplo de que, o sea, ya como médico, bueno, ya estás como médico y llega, te llega una señora embarazada que tiene un embarazo con Down, un Síndrome de Down. ¿Qué vas a hacer? ¿Vas a evitar el embarazo o vas a seguirlo? Entonces, ahí hubo dos opiniones, ¿no? Una decía que no lo iba a seguir, o sea, ¡drástico, así, que no!, que estaba viendo el bien vivir del niño y el bien vivir de la mamá. Por un lado, que la mamá iba a sufrir teniendo un niño así, entonces; y por el otro lado, que sí iba a continuar, que iba a salir el embarazo, iba a salir el niño, de esa forma la mamá iba a estar contenta, ¿por qué?, pues un bien vivir para la señora, ¿pero para el niño? O sea..."

Se aprecia, por ejemplo, cómo los aspectos éticos forman parte de lo que se comenta en las aulas, cómo se piensa que al médico corresponde tomar parte activa en las decisiones sobre la vida, la salud y la muerte de los demás, se discute lo que es bueno para los otros. Poco a poco se va introyectando el poder que puede llegar a tener un profesional de esta disciplina y también la gran responsabilidad grande que esto entraña.

Es importante notar también que, en el ámbito de la medicina, los comportamientos que se adquieren como parte de la socialización van a impactar la conducta fuera del contexto laboral y se espera que el médico se comporte como tal aunque no lleve la bata blanca, de la misma manera en que un militar o un sacerdote se pueden identificar aun cuando no lleven el uniforme o el alzacuello, por algunos rasgos más o menos característicos de su forma de actuar, del lenguaje utilizado, de las opiniones que expresan. Acerca del lenguaje especializado, Kathy Ferguson (1984), escribió, en un análisis de la organización burocrática:

Este lenguaje secreto tiene varias funciones relacionadas. Permite a la organización monopolizar la información y salvaguardar las acciones de sus miembros de las protestas o la supervisión de extraños. Para hacer negocios con los burócratas uno debe entrar en conversación con ellos, esto requiere que uno aprenda su lenguaje, entre en su juego y en su terreno... (1984)⁷⁴

El lenguaje es, pues, una de las maneras en que se hace evidente el proceso de socialización. En este sentido, me parece relevante precisamente la asigna-

74. *Cit. por Kupiec (1991,652).*

tura clave en la actividad docente de Lupita: el curso de Morfología, donde —en buena medida— lo que ella inserta es una amplia y compleja terminología, empleando, en ocasiones, sinónimos también técnicos que forman parte medular de lo que espera aprendan los estudiantes para que hablen con propiedad de los elementos anatómicos y sean, asimismo, capaces de identificarlos, lo cual es un proceso que lleva tiempo.

“... en ese libro estaba todo, el problema fue entender el lenguaje científico en el que nos hablaba.” (Alumna de Lupita, con respecto a un trabajo encomendado).

Se aprecia, pues, que a Lupita le corresponde la responsabilidad de socializar a los estudiantes en un aspecto clave de la profesión, la dificultad y carácter muy especializado de la terminología profesional; la jerga, que da acceso al club médico, representa las bases para entenderse en el campo, para comunicarse e identificarse como miembros del grupo profesional, y poco a poco lo van aprendiendo:

“... son tediosas (las clases) porque es mucha información que tenemos que metabolizar y al día y entonces es mucho, pues. Pero ya sabíamos a lo que nos ateníamos aquí al entrar a esta carrera pero, como le digo, hace muy amena, o sea, te relajas, es como un relax...”

En este caso, la estudiante incorporó ya dos términos propios de la disciplina, para referirse a un asunto no médico: metabolizar y relax.⁷⁵ Además, es clara la alusión a la gran cantidad de información por un lado, y la conciencia de que esto es lo que cabría esperar en los estudios de medicina. En este proceso que se realiza fundamentalmente a través de las clases, se va dando preferencia a:

- La teoría que aparece en los libros, sobre las experiencias que puedan tener los estudiantes.
- A las preguntas de la docente, que a las respuestas del alumnado que repite y confirma básicamente lo que dicen la profesora y los libros.

75. Metabolizar. [Gr. *Metaballein*, cambio, alteración]. La suma de todos los procesos de cambio físicos y químicos por los cuales la sustancia viva organizada se produce y mantiene (Anabolismo), y también la transformación por la cual la energía se hace disponible para los usos del organismo (Catabolismo) (Dorland's Illustrated Medical Dictionary, 1981). Relax. Tiene dos acepciones: 1. Alargamiento de las fibras musculares, después de un periodo de contracción relativa. 2. Alivio general o descanso de la tensión mental (Diccionario de Psiquiatría Jims, 1995).

- A lo objetivo y tangible que a aspectos subjetivos.
- Al método científico de las ciencias naturales sobre otras formas de conocimiento.
- A la lógica que a la intuición.

Es esto lo que, de hecho, se espera de una Facultad de Medicina y se trata de los valores de la ciencia médica. Otros de los aspectos socializadores y de valores básicos que corresponde a Lupita inculcar a los estudiantes es el respeto al cuerpo humano, que ella lleva a cabo a través del manejo de los cadáveres, vistos como materiales didácticos valiosos. De ahí puede provenir la preocupación que despertó el que una mujer con su personalidad (fuera del estereotipo) asumiera esas tareas, cuando se la contrató:

“A primera vista no parecía una jovencita adecuada para trabajar con alumnos de nivel superior e imponer disciplina en el laboratorio de morfología, donde se maneja un tipo de material que requiere cuidado y mucho respeto...” (Comentario del Director).

El respeto por el enfermo es parte central del discurso médico y una de las primeras normas que se inculca al joven estudiante.

Hay, también, otros elementos de socialización de la cultura médica, que aún cuando no son exclusivos sino compartidos —en general— por la cultura escolar; en este caso, se asocian fuertemente a logros o recompensas futuras en prestigio, estatus y éxito.⁷⁶ Se trata de valores que “disciplinan”: del estudio constante en la consecución del aprendizaje de la profesión; la preparación de las clases por anticipado por parte de los estudiantes; la llegada puntual al plantel, etc. Lupita también, se convierte en agente para disciplinar a los estudiantes, al mostrarles, por un lado, cómo ella asume la normativa institucional y disposiciones superiores; o sea, con su ejemplo, como ocurre en los requerimientos de evaluación, en la cotidiana firma de horas de entrada y salida, el uso de la bata; por otro, al imponer ella misma las pruebas, controles y sanciones en su práctica docente, así como al administrar recompensas —a través de las calificaciones y felicitaciones— al esfuerzo estudiantil. Se trata,

76. Se asocia, por lo general, a la realización personal, puesto que nuestra sociedad es eminentemente individualista. Sin embargo, pueden conceptualizarse otras formas de éxito con un sentido más social o colectivo, enfocado al bienestar común.

casi siempre, de los mismos valores en que Lupita fue socializada como estudiante de medicina y en general, a todo lo largo de la trayectoria escolar.

Al actuar Lupita como profesora, toma parte del ámbito ideológico que legitima las categorías y prácticas socialmente dominantes, tomando, en buena parte, como eje de su accionar el conocimiento científico de su disciplina.

La perspectiva dominante de la ciencia y los valores asociados a la práctica de la investigación

El contenido de este sub-apartado tiene, principalmente, una finalidad referencial. Me ha sido útil para situar la problemática, porque he de referirme más adelante a la emergencia de una serie de valores femeninos en la construcción de la ciencia. Creo necesario clarificar primero, cuáles son los valores establecidos y de esta manera espero ser más clara al aludir a los aspectos del hacer y pensar de Laura y Lupita, que se apartan de ellos, y la forma en que también los asumen. Presento, pues, un breve repaso y comentarios a la perspectiva científica dominante.

Los planteamientos en que descansa la ciencia moderna y que determinan la forma en que se socializa a los que la practican (los investigadores), han sido fuertemente acusados de androcentrismo, que es la consecuencia del sistema patriarcal. Éste es un término corriente en la literatura feminista y designa la forma en que el varón se ha erigido en figura central del mundo, y la ciencia no es una excepción, pues ésta, como conjunto de saberes validados por una comunidad, se encuentra sujeta también a los valores, ideología, recursos, prejuicios, estereotipos, etc., presentes en esa comunidad en diferentes momentos.

La forma en que los valores sociales imperantes van arrastrando a la ciencia a una determinada orilla u otra de la corriente del pensamiento sobre el mundo o su visión, ya fue enunciada hace más de tres décadas por Thomas Khun (1962).⁷⁷ Su visión acerca de la forma en que surgen los paradigmas, cómo se consolidan y la manera en que el cambio de perspectiva requiere de la consecución de unas determinadas condiciones sociales (económicas, políticas, etc.), ponen de manifiesto los manejos ideológicos implícitos en una actividad pretendidamente neutral, es decir, ajena a los valores.

Todavía en el siglo XVIII los estudiosos de las ciencias naturales se

77. *Cit.* por Fox Keller (1991, 12).

preguntaban si todos los hombres eran de la misma especie y se buscaban pruebas de que los negros y las mujeres eran inferiores, pues esto justificaba plenamente, por un lado, la esclavitud; y, por otro, el sometimiento femenino (Pérez Sedeño, 1996).

Un ilustrativo ejemplo de cómo la ciencia se ve condicionada por los avatares de las doctrinas de cada época es el asunto de la ubicación del hombre como parte de la escala zoológica.⁷⁸ Resulta que Aristóteles lo había ubicado en su *Historia Animalum*, entre los cuadrúpedos; durante la Edad Media los escolásticos lo sacaron, argumentando que era más bien próximo a los ángeles, al ser racional y tener alma inmortal. Ya en el siglo XVIII Linneo decidió incluirlo en su *Systema Naturae* (1735), pero desató el clamor de los naturalistas al usar el término "cuadrúpedo", pues éstos lo consideraron ofensivo; entonces, creó el término "mammalia". Aunque usó un nombre en clara referencia a la mujer, para nombrar a la categoría "superior" de los animales, esto no es precisamente un reconocimiento a la mujer, pues en la misma obra usó el término *Homo sapiens* para aludir al razonamiento como lo que separa a nuestra especie del resto de los animales, con lo cual, queda lo femenino asociado a la parte animal; y lo masculino, a la parte racional, lo que implica una dicotomía importante (Londa Schiebinger, 1986).⁷⁹

Ejemplos hay muchos en torno al tema, algunos referidos a personajes tan distantes en el tiempo como Platón o Aristóteles y otros de notoria actualidad. De los trabajos históricos no me ocuparé aquí más,⁸⁰ en cambio, sí es oportuno hacer referencia a las teorías contemporáneas, sólo para decir que aún se difunden en la universidad. Tal es el caso de los comentarios vertidos precisamente por Lupita en una de sus clases con estudiantes de Medicina, donde destacó, entre otras cosas, lo siguiente:

– Que en los varones hay un mayor desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo, que da el componente práctico. En las mujeres, el hemisferio más desarrollado es el derecho, que se refiere a aspectos emotivos. Abundó también que en las decisiones sobre el matrimonio (con relación al predominio de los valores de amor y dinero), mujeres y hombres toman en cuenta diferentes aspectos.

78. Por cierto, podría no ser una escala, pero esto ya es otro asunto, y, sin embargo, refleja también elementos ideológicos importantes, pues pensar a los seres vivos ubicados en una escalera, significa jerarquías e ideas como superioridad-inferioridad que parten de que complejidad es sinónimo de superioridad.

79. *Cit.* por Maffía (1996, s/n).

80. Pueden consultarse los trabajos de Maffía (1996), Gómez Rodríguez (1996) y Pérez Sedeño (1996).

– *“Las mujeres estamos ancladas a la naturaleza y más ancladas que ustedes, a través de esa naturaleza, de esos ciclos hormonales que mes con mes se están presentado... es algo tremendo, tremendo, y aparte que traes una herida en tu vientre, en la matriz, porque es una herida, de segundo grado...”*.

Los comentarios establecieron —*magister dixit*— que:

“Todo es terrible, y por si fuera poco, todavía todo se va a nivel cerebral y luego las hormonas andan todas locas, lo que nos permite que nuestra estabilidad emocional pues no se logre. Al rato, aquello que Fulanito de Tal nomás me dio un rozón, ya me parece que me estuvo dando una cachetada...”.

Según Eulalia Pérez Sedeño (1996), planteamientos que aluden a diferencias hormonales y cerebrales así como las llamadas teorías sociobiológicas, son modificaciones retrógradas de teorías como la evolutiva que tienden, básicamente, a destacar el papel que juega la mujer en la reproducción y atención a los hijos.

Londa Schiebinger (1987,325-327), cita diversas investigaciones (de este siglo) que han argumentado la naturaleza diferente e inferior de las mujeres, basadas en investigación hormonal, lateralización cerebral y sociobiología; y agrega otra serie de citas de diversos trabajos recientes que confrontan a los deterministas biológicos. Dichos estudios corresponden también a científicas del área: la neurofisióloga Ruth Bleier, las biólogas Ruth Hubbard, Marian Lowe y Fausto-Sterling, por citar unas cuantas.

Hasta la fecha, sigue siendo un tema debatido el de si hay o no que hacer estudios acerca de las diferencias sexuales, aún entre las feministas.⁸¹ Las diferencias biológicas existen. Eso es innegable y a todos evidente. Por otro lado, también es indiscutible, y cada vez más, que esas diversidades sexuales se han esgrimido a lo largo de la historia para legitimar la desigualdad. Ésta impregna a toda la sociedad y ha impactado, desde luego, a la ciencia.

Ana Sánchez (1991,170), se refiere a la forma de pensamiento del varón blanco occidental como etnocéntrica, egocéntrica y dicotómica, de tal manera que, categoriza todo lo que es diferente a sí mismo:

“La diferencia es convertida en dicotomía.

81. Marta González (1996), refiere una polémica desarrollada en las revistas *Feminism and Psychology* y *American Psychologist*, en la que se dividen las psicólogas interesadas en los estudios de género. El motivo es: ¿Deberían los psicólogos estudiar las diferencias sexuales?

- Y, dentro de la estrechez de la dicotomía, esa diferencia no lo es de dos cosas entre sí, sino de una con respecto a otra, autoconstituida la primera de ellas en eje y centro y que convierte a lo diferente en desviación de la norma. Se trata pues de una dicotomía asimétrica y jerárquica...”(loc. cit.).

Como en el caso de los estereotipos de hombre y mujer, en el de la ciencia existen también dicotomías, que discriminan —en el sentido de distinguir y también en el de minusvalorar—, entre lo que es científico y lo que no lo es. Se trata de pares excluyentes que, como en el caso de los estereotipos, no tienen igual jerarquía social. Digamos que si se representaran como extremos en líneas continuas, éstas tenderían a ser más verticales que horizontales y los puntos más elevados corresponderían a la ciencia.

Podrían enlistarse los rasgos básicos de la ciencia occidental tradicional. Éstos, a su vez, se traducen en unas determinadas prácticas de investigación que la universidad, como instancia que genera conocimientos, asume.

Ciencia	No ciencia
objetiva	subjetiva
exenta de valores (neutral)	valorativa
lógica	intuitiva
basada en hechos	basada en especulación
racional	emocional
activa	pasiva
cultura	naturaleza
asociada al hombre	asociada a la mujer

Incluso las mismas disciplinas que se enseñan y aprenden en la universidad, se clasifican de formas diferentes, según su proximidad o lejanía a cada uno de los polos de las dicotomías. Me parece significativo un estudio al respecto por cuanto se trató de una investigación entre estudiantes universitarios ingleses centrada en dos dualismos: masculinidad/feminidad, por un lado; y, ciencias/artes, por otro. Como ejemplo de ciencia se usó el caso de Física y como arte, literatura inglesa. En el discurso de los entrevistados (profesores y estudiantes de ambos sexos en tres universidades diferentes), Thomas (1990)⁸² encontró las siguientes asociaciones dualistas:

82. Cit. por G. Weiner (1994, 107).

Física	Artes (Literatura Inglesa)
fundamental	tangencial
cierta	incierto
progresista	estática
infinita	finita
difícil	fácil
dura	blanda, suave
para entenderse	para memorizar
relevante	irrelevante
útil	inútil

Otra asociación frecuente es: para la lista de la izquierda, las matemáticas, y para la de la derecha, el lenguaje. Y es que las matemáticas se piensan abstractas, como disciplina parca y exacta, no asociada a la emotividad. En el otro extremo está el uso de la lengua como canal de expresividad, como en la poesía. Por eso es que en los trabajos científicos se suele usar la forma impersonal, de modo que el sujeto no aparezca, ni se mencione. Como si al ocultarlo con las palabras se borrara también el hecho innegable de que siempre hay un autor, que no puede dejar a un lado sus valores y lo que es, por más que lo pretenda. Es la presunción de neutralidad valorativa del conocimiento. Edgar Morin nos dice al respecto de esta separación:

... la disyunción sujeto/objeto, haciendo del sujeto un 'ruido', un 'error', producía, al mismo tiempo, la disyunción entre el determinismo, propio del mundo de los objetos, y la indeterminación que se volvía lo propio del sujeto... El sujeto es lo desconocido, desconocido por indeterminado, por espejo, por extraño, por totalidad. Así es que en la ciencia de Occidente, el sujeto es el todo-nada; nada existe sin él, pero todo lo excluye; es como el soporte de toda verdad pero, al mismo tiempo, no es más que 'ruido' y error frente al objeto (1994, 68-69).

El mismo autor (1994,62-71), enfatiza la indisolubilidad de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, cuando critica, la práctica separatista que ha preconizado la ciencia occidental. De hecho, Morin tiene como uno de los "mandamientos de la complejidad" precisamente la relación entre el observador y la observación.

En el paradigma científico dominante, los aspectos emocionales vinculados —en general— a la subjetividad suelen considerarse fuera de lugar, pero inevitables en las mujeres. Un ejemplo de ello lo puedo tomar de un artículo aparecido en México con motivo del otorgamiento del Nobel de Medicina el año anterior, el cual fue compartido por tres profesores: una mujer y dos hombres. De ella se dice: "... se ganó el apodo, irónico pero respetuoso, de *La Reina de las Moscas*". Y acerca de sus comentarios al conocer del premio: " anunció que con el dinero del premio comprará un coche nuevo". Mientras se afirma: "Wieschaus se mostraba más sereno." Luego, se pasa a describir, en el caso de la doctora Christiane Nuesslein-Volhard, su forma de vestir (informal y con jeans) y el hecho de que es divorciada y no tiene hijos, señalando después los diversos doctorados Honoris causa y distinciones que posee. De sus otros dos colegas se mencionan, además de sus grados y reconocimientos académicos, que cada uno tiene tres hijos. En el artículo llama la atención la forma en que se alude a la mujer: conocida por un apodo, lo que es, hasta cierto punto, irrespetuoso; se habla de qué piensa hacer con el dinero del premio con lo cual se pretende dar la impresión de que fuera un capricho o un gasto superfluo, así como el comentario improcedente a su forma de vestir, su condición más emotiva y, finalmente, su estado civil que no se menciona en los otros casos, tal vez por suponer que en ellos no es relevante; no obstante, sí se habla, en cambio, de la presencia de hijos (*La Jornada*, 10/10/95, p.29).

Un caso más cercano de cómo no se ve con naturalidad la presencia y actitudes de las mujeres en la ciencia es el de una de las lectoras de los informes,⁸³ quien expresó:

"Las mujeres, en general, ponemos el sentimiento en todo, no dejamos las emociones fuera. Si algo te hace feliz, lo demuestras: lo que ves por el microscopio, si algo sale bien o mal... Luego dicen que actuamos como en casa..."

Volvamos a los dualismos: el hecho de que se haya llegado a la polarización de lo que se considera científico o no científico por un lado, y que, por extensión se hayan formado subdivisiones entre ciencias "duras" y "blandas", creo que tiene una base fuerte en las dicotomías hombre/mujer y cultura/

83. Dra. Ma. José Prieto, profesora de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Barcelona.

naturaleza. Celia Amorós (1985), después de analizar de qué manera evoluciona el pensamiento occidental hasta llegar a ubicar a la naturaleza de manera subordinada a la cultura, dice:

“... las connotaciones de la naturaleza, al entrar en el ámbito de lo femenino, son percibidas no ya como plenitudes originarias que ejercerían una función paradigmática como ideales reguladores de la cultura, sino como deficiencias o carencias en relación al elemento racional... y que justifican la no sustantividad, la dependencia y la sumisión de la mujer...” (p. 37).

Hace poco, Helen Haste (1996), afirmó que en el sistema de pensamiento occidental, donde todo es dual, heredado de la lógica aristotélica, las metáforas dualistas están profundamente vinculadas a las de género. Entonces, en sentido figurado, en su opinión, sirven para:

- agregar o ampliar el significado a través del uso de conceptos con partidos
- colocar los términos de referencia para lo que es comprensible y sobresaliente, incluyendo la innovación
- hacer posibles las ideas y la innovación; están arraigadas en el contexto cultural y también lo cambian (pp. 12-13)

Con la ayuda de la metáfora sexual es como se ha construido el edificio de la ciencia moderna, descartando, al negarles valor, los elementos femeninos en el conocimiento. En el uso de la metáfora se va de los conceptos e ideas conocidas a lo desconocido, de lo familiar a lo nuevo; de las diferencias sexuales a las de género, y de éstas, a las de ciencia/no ciencia. En cuanto al uso de la metáfora sexual, Evelyn Fox Keller (1991), presenta un símil entre el conocimiento y la relación sexual en tres momentos de la historia, partiendo de que, en ambos casos, se trata de formas de consumación, impulsadas por el deseo, con lo cual ella, a su vez, utiliza la metáfora.

En el caso de Platón, las relaciones básicas de eros y agresión. Eros estaría representado por la relación entre iguales (el hombre adulto experimentado y el efebo de igual condición social); la agresión sería la forma de establecer la dominación del hombre libre adulto sobre mujeres y esclavos. Solamente la primera forma, libre de agresión, lleva al conocimiento guiado por el amor: hacia las ideas. La relación es homosexual (Cfr. Fox Keller, 1991, Cap.1).

Siglos más tarde, la metáfora sexual sigue presente en Bacon, ahora en modalidad heterosexual: mente-hombre/ naturaleza-mujer, que retoma la agresión. Es un maridaje casto donde el hombre domina a la naturaleza, sin que ésta lo contamine; es la idea de la separación y la ciencia como poder: hacer a la naturaleza esclava, someterla, dominarla, penetrar en sus secretos (Fox Keller, 1991, Cap. 2).

Un tercer momento que la autora rescata es el de la consolidación de la perspectiva científica en la que se basó el desarrollo capitalista e industrial, en el siglo XVII en Inglaterra. La filosofía hermenéutica propugnaba la unión entre naturaleza y espíritu (ideas alquimistas, Paracelso). La filosofía mecánica divorcia materia y espíritu; la mano y la mente, del corazón. Esta perspectiva reduccionista terminó por imponerse y la polarización se acentuó: mente-razón-hombre/naturaleza-sentimiento-mujer (Fox Keller, 1991, Cap.3).

Según Helen Haste (1996,16-18), existe una profunda dificultad cultural en manejar la multiplicidad y el arraigo de nuestra concepción de racionalidad enredada en el dualismo que nos defiende a todos, y, particularmente, a los hombres, de la inseguridad e incertidumbre. Esto hace que no sólo se ignore la perspectiva femenina —pues se ha descalificado— sino también la posible existencia de otras perspectivas.

La ciencia, pues, se basa más en la reducción, centrándose en un pequeño número de aspectos (variables) a controlar, medir y analizar como causas únicas. En la búsqueda de las leyes y explicaciones sencillas de los fenómenos, descarta o desbroza la complejidad; se argumenta que esto tiene como finalidad dar con resultados exactos, probados, cuantificables, inobjetales, verdaderos.

La ciencia moderna se basa en estos elementos. Pienso, sobre todo, en las ciencias experimentales o exactas, pues las ciencias sociales, al acercarse “peligrosamente” a los aspectos femeninos de la dualidad, son más cuestionadas. También es cierto, sin embargo, que han pretendido ir en pos de las formas de hacer ciencia, propias de las áreas más duras, pues es justo esta cercanía a lo “masculino” lo que les da crédito y ha representado toda una tradición arraigada con gran fuerza.

En la perspectiva de la ciencia que he apuntado, la investigación —que es el camino— no puede apartarse (al menos) formalmente, de la meta,

y ahí tenemos al “método científico”. Siguiendo con el repaso de los planteamientos dominantes, anoto a continuación algunos de los supuestos de este método, que se califican como de la “perspectiva racionalista”:

1. Hay una realidad única sobre la que puede incidir la investigación, que es separable o susceptible de fragmentarse en partes independientes llamadas “variables”.
2. El investigador se distancia de los objetos de investigación, ambos son independientes.
3. Se pretende lograr la generalización y la atención se centra en las similitudes entre los objetos de investigación.

En esta perspectiva científica los métodos suelen ser cuantitativos; consideran al rigor como el elemento más importante para medir la calidad de la investigación; se basan en el establecimiento de hipótesis que se busca demostrar (esquema hipotético-deductivo); los investigadores operan a nivel de conocimiento proposicional, expresado ya sea filológicamente o por lenguaje matemático; entre el sujeto y el objeto de estudio media un instrumental que se pretende incrementar la objetividad; las investigaciones se diseñan con antelación, en ocasiones, hasta los mínimos detalles; el escenario ideal para la realización de ésta es el laboratorio, ya que sus condiciones de aislamiento y control garantizan unos resultados más asépticos e incontaminados por la influencia de variables extrañas (Guba, 1981).⁸⁴

Cabe aclarar que en la actualidad, en las ciencias sociales existe otro paradigma —llamado naturalista— que ha ido ganando terreno y que surgió a partir de disciplinas como la antropología, la etnografía. Por otro lado, a lo largo del siglo, han ido en aumento las voces que cuestionan la racionalidad dominante y los modos de pensar de la época ilustrada.⁸⁵

También en las ciencias naturales y exactas en las últimas décadas han ido surgiendo conceptos novedosos que se han retomado por las ciencias sociales y la filosofía; un ejemplo es el de autoorganización, aportado por el Nobel de Química Ilya Prigogine. Hay ya un ambiente en el que muchos científicos se preguntan por la emergencia de un nuevo paradigma ante las

84. En J. Gimeno y A. Pérez (1989, 149-152).

85. Chantal Mouffe (1993, 3-4), menciona a los autores llamados post-estructuralistas y, en general, a las corrientes innovadoras del siglo, algunos de cuyos más conocidos exponentes son: Heidegger, Gadamer, Wittgenstein, Lacan, Derrida, Foucault, etc. La crítica proviene de diversas disciplinas y asume distintas formas.

consecuencias que en la situación del planeta ha tenido la ciencia tradicional y la tecnología dominantes.⁸⁶

La ciencia, su método, sus valores y supuestos impulsan las actividades de los investigadores en todo el mundo. Sin embargo, también es cierto que en buena medida, como ya se ha afirmado, están condicionados por otros poderes, básicamente el económico y político.

En el caso de la universidad, los académicos ven sus agendas de investigación sometidas a las presiones y determinaciones de organismos financieros nacionales e internacionales. De esta manera, por ejemplo, Laura comentó que el apoyo financiero internacional obtenido, respondía a la política de la Agencia Internacional para la Energía Atómica para demostrar que esta energía puede usarse para el bienestar humano y no sólo para la destrucción. De igual forma, la inclusión de una pequeña universidad de América Latina en el programa de un organismo como éste, responde a intereses de carácter político a nivel más amplio. Los nexos personales tuvieron también un papel importante, en específico, los vínculos entre un investigador reconocido—su tutor doctoral— y en este caso, su discípula. De la misma manera, los intereses y prioridades en el ámbito inmediato pueden entorpecer el trabajo de investigación, como lo prueban los obstáculos que Laura y sus colegas han tenido que afrontar.

En esta encrucijada de intereses, la investigación se ve afectada y, por consiguiente, quien la realiza, pues cuando se trata de una mujer en un medio adverso o que brinda escaso apoyo, se puede pensar que las deficiencias o problemas son consecuencia de su condición femenina y no de factores ajenos. No es de extrañar que se sienta “entre la espada y la pared”, ante la imposibilidad de avanzar al ritmo que los financiadores establecen y tampoco sin poder tampoco evidenciar los obstáculos al interior de su institución, pues esta descalificación o quejas pueden ser de nefastas consecuencias en un medio que se caracteriza por la inseguridad laboral y donde más que resaltar los problemas, se minimizan.

En justicia hay que reconocer que la situación no es exclusiva de esta

86. Entre los planteamientos de esta índole pueden citarse la Teoría Gaia de James Lovelock (1986); la Teoría del Caos (Crutchfield *et al.*, 1986; Gleick, 1987); las investigaciones neurológicas y conceptos de diversas ciencias naturales e ingeniería asociadas con planteos filosóficos orientales (Varela *et al.*, 1992). En *Nueva Conciencia* se hace un recuento de propuestas “novedosas” que, desde distintas ciencias, han formulado científicos de prestigio mundial, entre ellos Edgar Morin (Jordi Pigem [Coord.], 1994).

universidad y ni siquiera de un país que, como México, va de una crisis económica a otra, lo que obviamente afecta el desarrollo de la investigación que, si bien es considerada prioritaria, no es tan urgente como otras demandas directas de la población que consumen grandes tajadas del presupuesto. Para la investigación se deja una muy pequeña porción presupuestal que, además, se distribuye principalmente en las grandes instituciones nacionales del centro del país, con lo cual las pequeñas que se inician tienen mayores dificultades; es el palpable “efecto Mateo” enunciado por Robert K. Merton.⁸⁷ Este efecto se hace presente a todos los niveles; es el caso del mismo centro de investigación donde trabaja Laura y las apreciaciones de quien lo dirige. Se trata de premiar la competitividad en una espiral sin fin que tiene un carácter acumulativo y marcadamente individualista y jerárquico, como el resto de las instituciones patriarcales. No se trata, en modo alguno, del único obstáculo para la realización de la actividad de investigación, se agregan también los problemas en el área de las publicaciones, la competencia en todos los órdenes, de la que se ignora si alguien pueda escapar. Una académica citada por Fox Keller (1984), expresó:

En todos los lugares de la ciencia se habla de ganadores, patentes, presiones, dinero, falta de él, competición y codazos; de cosas tan sumamente ajenas... que ya no sé si puedo ser clasificada como científica moderna o como ejemplo de bestia en vías de extinción (p. 200).

Otro de los problemas más señalados en la investigación actual, diría que en todas las áreas, es la falta de tiempo. En los países avanzados parece que el ritmo es lo que hace incompatible la actitud contemplativa con la investigación, todo se acelera. Bárbara McClintock recomendaba a los futuros investigadores que se “tomaran el tiempo necesario para inquirir en las cosas” y de ellos salía la pregunta: “¿De dónde se saca uno el tiempo para mirar y reflexionar?” (Fox Keller, 1984, 200).

En los casos de países con serias limitaciones económicas y pocas condiciones para la investigación, ir a la vanguardia es un “sueño” inalcanza-

87. Este efecto hace referencia al hecho de que los científicos con mayor reconocimiento son los que tienen más posibilidades de obtener apoyos económicos para la investigación, lo que, a la vez, aumenta su reconocimiento en el área (Merton, 1985, 554-578). El nombre del efecto tiene relación con la frase atribuida a Cristo, que recupera San Mateo en el Evangelio acerca de los talentos: “Porque a todo el que tiene se le dará y le sobrá; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará.” (Cap. 25, versículo 30).

ble. En el caso de Laura y sus colegas, la reflexión y el tiempo para la discusión vino dado por la ausencia de recursos para el trabajo. En cuanto se ha dispuesto de circunstancias mínimas para hacerlo, se ha entrado también en la espiral que, en consonancia con la política nacional y mundial, envuelve a quienes se involucran en el medio. Como ejemplo de estas políticas tenemos, en México, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI): es la productividad, ante todo, y sus evidencias (las publicaciones).

Laura, en este contexto, ha tomado una postura personal que no coincide en prioridades con la dominante: para ella, las publicaciones van detrás de otros valores y necesidades de naturaleza más colaborativa, como es el caso de la consolidación del laboratorio de análisis de nitrógeno en el ámbito laboral, y los esfuerzos y cuidados destinados a su hija en la esfera privada. De este tema me ocupó a continuación.

2. El ejercicio profesional en la universidad desde una perspectiva femenina

La investigación

Hacia una concepción de ciencia e investigación no androcéntrica

Coexistiendo con el discurso dominante, hay también otras voces, otros planteamientos en torno a lo que debe ser la ciencia, sus fines, valores y métodos. Desde el feminismo se cuestiona la pretendida objetividad y la neutralidad valorativa así como el androcentrismo.⁸⁸ Las feministas buscan, en primer lugar, quitar el velo que cubre categorías básicas como las de universalidad, ser humano, verdad y objetividad, tanto en las ciencias humanas como en las naturales (medicina, biología, física), dejando al descubierto la ideología androcéntrica que ocultan. Las mismas pensadoras plantean también alternativas para la construcción de una ciencia que sea más plural, es decir, que abarque lo femenino y masculino, y las diferentes etnias, religiones, razas, edades, clases sociales, etc.

Sin embargo, no solamente desde el feminismo se ponen en tela de juicio las formas actuales de hacer ciencia. En el caso concreto de Laura, ella

88. Sobre el tema hay numerosas aportaciones, entre ellas, pueden revisarse los trabajos de Harding, 1991; Izquierdo, 1988, 1991a; Thurén, 1993; Schiebinger, 1987; Sánchez, 1989, 1991; Grupo de Estudios de la Mujer de la UAB, 1982; Pérez Cavana, 1995; Rosenblum, 1995; Ortiz y Moreno, 1995; etc.

se cuestiona, por un lado, la forma en que la ciencia se concibe, en especial porque deja fuera muchos elementos importantes para conocer la realidad y plantea métodos rígidos que descartan otras formas de conocer. Para ella, además de los valores del método científico que reconoce y asume, hay otras formas complementarias sustanciales, como es la intuición, la empatía con el objeto de estudio. En una carta en que ella plantea una serie de reflexiones sobre su quehacer dice:

“Sería necesario puntualizar que soy una investigadora de cuarenta años que ya no se empeña en un curso preciso para su carrera de investigadora; más bien me importa el descubrir, el preguntar, el sorprenderme de la vida humana y, desde luego, de la vida en general. Mis plantas de frijoles así, ya no son importantes porque consumen la mayor parte de energía para cultivarlas o porque representan una posible publicación, sino porque son un enigma completo, una posibilidad de entender mejor la vida, no en sus mecanismos separados y ya, sino como llaves que me abren las puertas a una posibilidad de gozo: el testimoniar lo maravilloso; al igual que la amistad, o las sonrisas infantiles, o el verde paisaje de Jalapa...”.

Es su experiencia femenina, su manera particular de ser sensible y receptiva a múltiples factores del entorno lo que la hace parecer abierta a los influjos del medio, ya sea que provengan del ámbito meramente racional o que sean intuitivos. Ella ha aprendido a aceptarlos y a no inquietarse por eso. Va confiando de forma progresiva en su “instinto”, en que existe una disposición natural para percibir lo que es importante en el momento justo. Es un desarrollo de la sensibilidad y una interconexión entre los datos y la percepción. La mirada atenta de ella “capta” lo que se requiere.

Para ella, la investigación es una tarea que involucra a todo su ser: especulación, razonamiento, sentimiento, emoción, intelecto... Usa la palabra “holística” para describirla. A esta conclusión ha llegado por la práctica y experiencia personal y en solitario. Como mujer en un ámbito abrumadoramente masculino, ha aprendido a manifestar con reserva sus emociones, pero también, desde lo más íntimo de su ser, a rechazar la ciencia como resultado sólo de especulación y experimentación.

La intuición adjudicada por descontado a las mujeres, a Laura la hace

servir en distintos momentos, y no se opone a ella como algo a desterrar, como podría ocurrir en quien se encuentra convencida de la infalibilidad del método científico para conocer la realidad. Ella, por el contrario, la asume como parte de su ser y la compagina con los elementos racionales a los que tampoco renuncia. Me parece que ha integrado ambos en su manera de acercarse al conocimiento. La interesante biografía *Seducida por lo vivo. Vida y obra de Barbara McClintock*, me ha dado pistas acerca de la actitud de Laura y sus concepciones. Para McClintock, si bien la razón y la experimentación son un medio muy importante para descubrir y articular las reglas de la naturaleza en que cree, no son suficientes. Para ella hay una especie de misticismo en juego, la unidad con la naturaleza, que se podría traslucir en su expresión:

“¿Por qué sabemos? ¿Por qué se puede estar tan seguro de algo cuando no se es capaz de comunicárselo a nadie? En mi caso, esta seguridad no era presuntuosa, sino en forma que yo llamo completamente interna...” (Fox Keller, 1984, 197).

Destaca, también, la autora de la biografía, que para McClintock el método científico no era el único modo de conocer y tampoco revelaba por sí mismo el conocimiento real. Aquí reviste un papel clave la intuición. Fox Keller (1984) cita a Einstein:

“...sólo la intuición, basada en una comprensión informada por la simpatía, puede llevarnos a esas leyes;... el esfuerzo diario no surge de intención alguna deliberada o de un programa, sino directamente del corazón.” (p. 195).

En el caso de Laura, las constantes reafirmaciones que recibe del medio, los mensajes que le llegan a través de pequeños indicios, la encuentran sensible a ellos, y esto facilita su captación. Además, su mente reflexiva va ubicando todo esto en un sistema de pensamiento que es complejo. Así, se mezcla lo racional con lo misterioso, lo místico con lo lógico, lo predecible con lo impredecible, lo religioso con lo científico. Entre las actitudes de una total incredulidad ante los fenómenos físicos inexplicables y una ciega afiliación, ella toma distancia, se manifiesta un poco escéptica pero no descarta su existencia. Los plantea ante sus colegas y espera a ver sus reacciones. Da la impresión de que no quisiera correr el riesgo de ser tachada de “acientífica” y, sin embargo, es

justamente su actitud comprometida con el conocimiento lo que la lleva a no descartar lo enigmático y que, por el contrario a lo que yo había supuesto, es motivo de discusión y comentario entre los investigadores de ciencias naturales, quienes están muy preocupados también por los aspectos sociales de la ciencia.

Para Laura, lo más importante no es la ciencia en sí, sino ésta como vía para la mejora de la vida humana. Conforme se ha ido adentrando en el conocimiento de su disciplina se ha percatado de que, lamentablemente, este valor principal no se cumple. Su anhelo adolescente de mejorar las condiciones de vida, de hacer algo por los demás, la ha llevado a ver que buena parte de la pobreza y el hambre, por ejemplo, no son culpa de la falta de producción de alimentos, sino de las luchas por poder económico y político, de tal manera que la ciencia —en estas circunstancias— no puede resolver la problemática existente. Es así como la fe ciega de los años juveniles en la ciencia, ha dado paso a la consideración imprescindible de los valores humanos y sociales, entre ellos la comunicación. De ahí lo paradójico que le resulta ver cómo se puede llegar a saber tanto de un organismo microscópico, mientras se ignora todo de las personas a las que vemos todos los días.

Laura ha rebasado las meras preocupaciones técnicas por encontrar relaciones entre variables y está convencida de que la ciencia debe ser mucho más que eso, que su objetivo primordial ha de ser la vida y el entendimiento de que el ser humano es parte del mundo. De ahí la necesidad de unir las ciencias sociales con las naturales, de ahí su necesidad de estudiar filosofía: busca respuestas, que la lleven a planteamientos más completos y superadores de la atomización. En una sintonía semejante iría la idea de Amparo Moreno (1982,179), referida en este caso a las ciencias sociales:

“El pensamiento científico es tan complejo como la propia vida social que quiere explicar y explotar racionalmente, nuclearmente ya, y se pierde así en parcelas atomizadas cada vez más diminutas de nuestra existencia. Las distintas ciencias y subciencias, disciplinas y tendencias teóricas, generadas en torno a distintos aspectos sociales, objetos de estudio, desde distintos puntos de vista teóricos, dificultan y sin duda impiden recuperar la unicidad del objeto de estudio que nos inquieta: nuestra vivencia humana.”

McClintock estaba plenamente convencida de la unidad de las cosas:

“Básicamente, todo es uno. No hay modo de trazar una divisoria entre las cosas. Lo que normalmente hacemos es establecer subdivisiones, pero no son reales...”
(Fox Keller, 1984, p. 198).

Fox Keller (1991), plantea la idea de objetividad dinámica, al tomar como ejemplo el caso de Barbara McClintok. Define la objetividad dinámica como:

“... la búsqueda de un entendimiento del mundo que nos rodea que sea lo más auténtico posible y que, por ello, sea lo más fiable posible. Esta búsqueda es dinámica en la medida en que, como fuente de ese entendimiento, recurre de forma activa a los elementos comunes que se dan entre mente y naturaleza. La objetividad dinámica tiende a una forma de conocimiento que garantice la integridad independiente del mundo que nos rodea, al mismo tiempo que sigue siendo consciente de nuestra conectividad con ese mundo, y de hecho se apoya en ella”
(pp. 126-127).

Las perspectivas integradoras aunque no sean dominantes, no son extrañas; es más, conforme nos acercamos a ellas parecieran ser las verdaderamente “naturales”. La separación en compartimentos estancos es lo antinatural, y estoy convencida de que las mujeres lo captamos con cierta facilidad porque es la simultaneidad, la emotividad y la subjetividad —en cuya construcción se ha trabajado desde nuestro nacimiento— unido a los elementos racionales, reflexivos, objetivos, etc. que, en el trayecto hacia la vida profesional hemos obtenido, lo que nos mueve a la integración: no podríamos, por salud mental, permanecer en la esquizofrenia de la doble personalidad. De ahí la idea holística de cómo debe el investigador y la investigadora acercarse al objeto de estudio, y también del valor que los conocimientos deben adquirir en el contexto social más amplio.

Sandra Harding⁸⁹ admite la posibilidad de que las mujeres tengan realmente una distinta visión de la ciencia a la que tienen los varones, como podría esperarse que tuvieran los miembros de diferentes clases sociales, distinta formación cultural o etnia. La ciencia que tenemos en la actualidad es la del hombre blanco de clase media.

89. *Cit. por Piqueras (1995, 72).*

Por su parte, Ana Sánchez (1991), con cautela nos recuerda que hoy en día los valores que se asignan a una ciencia donde prime la objetividad dinámica están vinculados a lo femenino, porque en nuestro contexto la vida de las mujeres suele ser más interrelacional, *“lo cual no significa que estas características obedezcan a ningún tipo de valores específicos innatos o esenciales”* (p. 173). Comparto a plenitud la afirmación y creo que esta condición es lo que hace posible pensar en el cambio, en una ciencia y un mundo diferente de relaciones de conocimiento no arbitrarias, dominadoras y subordinantes. Tanto Lupita como Laura tienen una actitud de respeto hacia la naturaleza y hasta de humildad. La primera, por ejemplo, al expresar a sus estudiantes:

“El desarrollo embrionario es tan fugaz y tan sencillo, que no alcanzaría un parcial para entender lo grandioso de la naturaleza”.

O al encontrar siempre lo diferente y complejo que cada cuerpo humano nuevo le revela en una disección. Laura también, cuando habla de soñar con entender mejor la vida y a sí misma como parte del mundo y como ser incluso, divino...

A la búsqueda de una alternativa. Nuevos conflictos

Con percepciones de la ciencia como las señaladas no es de extrañar que Laura, en especial, se sienta desilusionada de la práctica habitual de la ciencia, a la que me he referido en un apartado anterior y que, con más o menos variaciones, es compartida en muchas disciplinas e instituciones. Laura ha tenido ya experiencias en el extranjero y en el país por lo que se refiere a la agronomía, la microbiología y la genética, así como en el campo de la biología molecular. La ciencia es eminentemente meritocrática, es decir, un sistema en el que las recompensas siguen al rendimiento o resultados. La competitividad, el individualismo, las patentes, las sospechas de plagio de resultados, etc., son situaciones cotidianas en los grandes centros de investigación.

El caso de las publicaciones es curioso, porque se han convertido en el indicador de calidad y los criterios dominantes y cuantitativos son muy relevantes: se consideran el número de publicaciones por año, si son nacionales o extranjeras, si en inglés (la lengua dominante también), las veces que son citados, etc.

En los casos de sus colegas, que han enfrentado —al igual que Laura— diversos problemas, ellos continúan empeñados en entrar al esquema de producción-publicación, aunque con diferente grado de presión según su edad. En el caso de ella, la idea del éxito, en términos de reconocimiento, parece menos relevante que la de dedicarse más a su hija. Incluso para su madre, esposo e hija, esta decisión puede ser recibida como la “más sensata” al dar preferencia al rol materno y de identidad, ante todo, femenina que al profesional, que puede —para ellos— ser visto como secundario. Estas opiniones y demandas familiares, sin duda, pesan fuertemente en sus decisiones, pero creo que también juega un papel importante otro factor: su percepción de su rol como profesional de la investigación.

Laura ha decidido apartarse de la carrera competitiva en lo posible y seguir su propio camino: uno que pasa por la labor en grupo, por la comunicación con sus compañeros y por la integración de un espacio de trabajo del que “otros” se beneficiarán también. Su clara idea de hacia dónde debe apuntar la ciencia la lleva a considerar, además, a la docencia como algo necesario para formar estudiantes con una visión más clara de lo que es en realidad el camino científico, con la perspectiva más integradora que ella defiende.

Es así como —en la incursión de Laura en la investigación— identifico tres fases: una primera en la que intentó “jugar” con el esquema masculino en el que tuvo ciertos logros. Una segunda, donde se dan las dificultades y desilusiones que ella vive con impotencia, con pesar, cansancio y miedo, y en la que se manifiestan las contradicciones. Una tercera fase, la actual, en la que ha sacado a relucir una perspectiva más completa de su quehacer y se ha fijado metas que integran, por un lado, los elementos tradicionalmente asociados a lo masculino y que son valiosos —la observación, la experimentación, el cuidado y meticulosidad del trabajo técnico, el valor de la racionalidad, etc.— descartando lo que resulta improcedente para una visión que tome en cuenta los valores provenientes de su lado femenino y que incluye: la importancia de las relaciones, la intuición, la sensibilidad, la apertura a diversos indicios, etc. El resultado es un camino que se ve más feliz y productivo: para ella como persona, para el trabajo que logre realizar, para el laboratorio que intenta en equipo consolidar.

No obstante, el camino no está libre de obstáculos, y entre ellos está siempre bajo la amenaza de no apartarse demasiado de los criterios dominan-

tes, pues esto equivaldría al “suicidio” académico que, en primer lugar, podría venir de la falta de reconocimiento de su trabajo profesional por parte de sus colegas en el área (al interior y exterior de la propia institución), a la falta de apoyo económico para trabajar, e inclusive, en un caso extremo, al despido.

Mención especial merecen los estudios de Filosofía, que veo como la alternativa que ha encontrado Laura ante la necesidad de reconstruir su fe en la ciencia. Esa fe que fue desgastándose ante las prácticas que observó y padeció. En el fondo, creo que es también la búsqueda por la comprensión más completa de la vida en toda su complejidad, por encontrar el marco en el que se encajen lo teórico y lo empírico, lo racional y lo intuitivo, lo subjetivo y lo objetivo.

Vuelvo a tomar el caso de Barbara McClintock, expuesto por Fox Keller (1984). En él se deja al descubierto la dinámica del mundo académico y de la forma en que la ciencia funciona. McClintock no fue nada más una mujer con una voluntad, dedicación y tenacidad muy fuertes, sino quien en forma valiente y convencida, en un paradigma dominante de cada vez más radical separación entre sujeto y objeto de conocimiento, manifestó una actitud reverente ante la naturaleza, al ser capaz de unirse a ella, lo que va más allá de lo puramente racional. Tanto esta científica como otros famosos en las ciencias, han buscado alternativas para una mayor comprensión, que supere los planteamientos hasta ahora vigentes en occidente, volviendo la vista hacia los modos orientales de conocer: Erwin Schrödinger, Niels Bohr, Robert Oppenheimer; por ello retomo la cita que hace Fox Keller (1984,197), del primero de ellos:

“... nuestra ciencia -la ciencia griega- se basa en la objetivación... y creo que ése es precisamente el punto donde nuestra forma presente de pensar necesita ser enmendada, quizá por un poco de transfusión de pensamiento oriental.”

Otro caso de búsqueda de alternativas a la ciencia occidental tradicional es el de las primatólogas, endocrinólogas, sociólogas, historiadoras, filósofas, sociólogas, y, en general, académicas de diversas disciplinas (por ejemplo: Hardy, Bleier, Haraway y Sánchez, cit. por esta última,1991,169), las cuales han seguido otro camino: el del feminismo, al poner en evidencia cómo la ideología masculina ha impregnado la ciencia, tanto en lo que hace al método, como en relación a lo que es digno de ser investigado. Todo ello ha conducido al planteo de perspectivas y prácticas críticas que van contra el reduccionismo y a favor de la apertura e interrelación.

En el caso de Laura, la filosofía podría ser el equivalente al que tiene acceso, en lugar del pensamiento oriental o del feminismo al que no se ha acercado mucho. Se trata, además, de un "equivalente" plenamente aceptado, es decir, en el sistema. Así, ella no va a lo radical, pero eso no significa que no continúe su búsqueda y no se resista, en la medida de sus posibilidades, a los designios del poder.

Para Londa Schiebinger (1987, 332), la crítica feminista de la ciencia promueve los valores feministas como un aspecto esencial de la experiencia humana y ambiciona una ciencia que debería integrar todos los aspectos de la experiencia humana para nuestro entendimiento del mundo natural.

Laura no se define como feminista, en parte, porque considera que el feminismo identifica a todas las mujeres por igual, y ella ha luchado mucho por superar sus limitaciones genéricas, y convertirse en una profesional -lo que conlleva en el esquema tradicional a asumir valores masculinos por tradición-. Sin embargo, sí encuentro que comparte una visión de la ciencia holística e integral. Ella asume una postura crítica ante la realidad que vive como mujer y como profesional y esto lleva a unir ambas perspectivas en una integración no exenta de conflictos, que se manifiestan principalmente al nivel de la vida cotidiana.

En todo caso, me parece necesario aclarar que -creo- las decisiones tomadas por Laura en cuanto a los derroteros a seguir en su actividad como investigadora, han jugado un papel decisivo su condición de madre de familia, sus ideas en torno a la ciencia, su compromiso social, su personalidad particular, así como el contexto en que está inserta.

La docencia

Quando las profesoras y profesores son escuchados cuidadosamente sus 'voces niegan la categorización fácil'.⁹⁰ Lo que se escucha revela tensión y conflicto. La cultura de la enseñanza es claramente no toda de una pieza (Bullough, 1987,84).

Los contenidos y valores éticos profesionales

Al tomar como base su experiencia como estudiante y sus incursiones en la práctica profesional de la medicina, Lupita se forjó una imagen de lo que debe ser la enseñanza y formación de los nuevos profesionistas, en la que destaca varios elementos:

90. Sara Lawrence Lightfoot, 1983.

1. El carácter ético y social de la disciplina, que traduce en el amor a la vida humana y el respeto al paciente.
2. La vinculación entre teoría-práctica en la formación.
3. Un aprendizaje con carácter crítico, participativo y de cuestionamiento.
4. La necesidad de fortalecer el “temple” personal de los estudiantes a lo largo de la carrera.

1) Por lo que se refiere al primer elemento, ella centra su abordaje a partir de las actividades del Seminario de Integración. En este espacio mezcla temas de ética médica junto con educación sexual, actividades de integración grupal y fortalecimiento de la confianza en sí mismos para los alumnos y alumnas.

En realidad, este curso parece estar definido por la inmediatez y las necesidades del momento. Aun cuando en el discurso se resalta el valor de los aspectos éticos, en la práctica —regida en buena medida por el examen— por ejemplo, estas cuestiones son obviadas y no reciben mayor consideración por parte de la docente, ni por las autoridades de la Facultad, y para los estudiantes son temas de “relax”. Tampoco parecen tener mucha importancia a nivel del currículum, así que se incluyen y son tomadas en cuenta por iniciativa personal de Lupita, que puede seleccionar libremente la temática a incluir en este curso, sin sentirse sometida a requerimientos externos en ese sentido.

Sin embargo, se puede apreciar que los valores éticos asociados a la profesión no se ubican únicamente en una asignatura, sino que forman parte integral de la cultura médica que se transmite de muy diversas maneras en la actividad cotidiana durante los años que dura la formación:

Los valores y pautas de comportamiento de una institución educativa determinada se presentan a los estudiantes como una oferta cultural a través de varios mecanismos: el discurso curricular, el discurso científico, el comportamiento docente y diversas condiciones institucionales que posibilitan la interacción... (Campos *et al.*, 1992,183).

El hecho de que Lupita trate algunos temas de ese carácter por echarlos en falta en el currículum, deja ver que les concede valor. Busca inculcar en los estudiantes el amor a la naturaleza a través de su manifestación humana:

“El pensamiento tan grande del ser humano, amarlo así, y trasladarlo a los demás: si así yo soy una décima parte de la naturaleza, todo lo demás tiene vida, todo lo demás que yo no conozco, que no sé cómo está formado...”

En este sentido, coincide con Laura en su interés por lograr que la formación de los jóvenes sea más completa y que se adquiriera una perspectiva global natural, lo que recuerda la idea de Barbara McClintock: “Sin plena conciencia de la unidad de las cosas, la ciencia sólo puede darnos como máximo una naturaleza en porciones; con más frecuencia, sólo porciones de naturaleza” (Cit. por Fox Keller, 1984,199).

2) Por lo que hace a la vinculación teoría práctica, es otra de las preocupaciones manifiestas de Lupita y tiene como base las amargas experiencias que ella sufrió cuando, en su calidad de recién graduada, apreció que era diestra para recitar contenidos, pero no tenía habilidades prácticas. Además, esta convicción proviene también de sus experiencias escolares anteriores y del mismo posgrado, donde sus profesores —ésos que ella considera como muy influyentes en su formación profesional— insistían al respecto. A pesar de que ella afirma que los estudiantes no han de ser teóricos y de que “recitar libros”, a la larga, en el ejercicio profesional no sirve, concentra todos sus esfuerzos y tiempo en el curso de morfología precisamente, en este tipo de actividades.

Las ingentes cantidades de datos que, clase a clase, vierte ante sus estudiantes, comprueban la importancia que esto tiene para ella, lo que también se manifiesta a través de las formas en que evalúa el curso. El planteamiento de problemas, que sería —en su misma opinión— la forma correcta de estudiar, queda soslayado porque tienen prioridad el gran número de contenidos que conforman el programa. Lupita habla de que hay que ajustar el programa a lo útil, mientras sus colegas afirman que brinda tanta información que parecería que quiere hacer especialistas en su área a los jóvenes recién salidos de preparatoria que ahora son sus alumnos.

Si bien es cierto que existen por separado sesiones de prácticas, los grupos numerosos hacen muy difícil que todos los estudiantes puedan manipular los materiales y realizar las prácticas individualmente, por lo que han de conformarse con que dos o tres hagan la práctica, mientras el resto mira, o en todo caso, irse rotando, con lo cual terminan por hacer nada más una parte del proceso. El material disponible, el tiempo y el personal sólo alcanzan para eso.

Uno de los aspectos que llama la atención en torno a la necesidad de integrar los contenidos y vincular teoría y práctica, es la forma en que Lupita ha desarrollado los programas de Morfología para el primer y segundo semestre. A la lista —relativamente breve— de temas aparecidos en el documento curricular, ella opone ahora una larguísima relación de contenidos. Su programa y su actividad cotidiana parecen estar marcadas por el enciclopedismo. Se trata, además, de la asignatura con mayor categoría jerárquica, al menos entre las del primer año de la carrera, si nos atenemos en juzgar el estatus al criterio del tiempo destinado a ella y los horarios asignados que maneja (I. Goodson, 1983).⁹¹

La inconveniencia del enciclopedismo en la enseñanza de la Medicina fue motivo de amplia y fuerte discusión, durante mayo de 1968, en París, por cierto.⁹² Entonces, se proponían, entre otras muchas cosas,⁹³ el aligeramiento de los programas de ciencias fundamentales —lo que en Jalapa se llama básicas, y en las que se incluye precisamente morfología—, porque en la práctica tenían poca utilidad para el médico en ejercicio, planteando que se limitaran a lo esencial para poder comprender y progresar mediante la enseñanza de posgrado o especialización. Se propuso, por consiguiente, la revisión y modificación de los programas así como de los horarios y los exámenes. Se consideró, entonces, que el excesivo cúmulo de contenidos no dejaba tiempo libre a los estudiantes para la formación de otras áreas de su personalidad, como el deporte, la participación política, la cultura, entre otras, todo lo cual influía de manera negativa en la madurez de los futuros profesionistas (Cfr. Caro, 1977, 138-139).

Lupita, pese a la oposición que pudiera existir, está convencida de la importancia de que los jóvenes aprendan todos los términos necesarios que podrían utilizar a lo largo de la carrera; sin embargo, reconoce que la infor-

91. *Cit.* por A. Hargreaves, 1992, 35.

92. En mayo de 1968 la Facultad de Medicina en París fue ocupada por estudiantes y profesores, médicos en ejercicio que trabajaban en comisiones y asambleas en la búsqueda de un cambio en la organización de los estudios de medicina y de la protección de la salud. Hubo toma de instalaciones, desalojos, protestas y, finalmente, después de una asamblea con más de 2,000 médicos, se logró la dimisión del Consejo del Colegio de Médicos, un fuerte poder calificado de "represivo" e integrado por "mandarines" de la profesión que habían permanecido impávidos ante los obstáculos que enfrentaron los médicos para la atención de los heridos en las manifestaciones estudiantiles del Barrio Latino el mismo mes (Caro 1977, 105-106).

93. Entre otros textos discutidos en el Comité de Acción de los Estudiantes de Medicina de París en mayo de 1968, se incluía uno del Médico Guy Caro, en el que se presentaban y fundamentaban propuestas de cambio en el contenido de los estudios, los programas y los exámenes, cambios en la formación pedagógica de los docentes, enseñanza multidisciplinaria, investigación pedagógica, medios financieros para la formación, cambio de estructuras y mentalidades, propuestas de enseñanza postuniversitaria, modificaciones en el área de psiquiatría, etc. (Caro, 1977, 133-144).

mación memorizada se olvida. Clément Rosset (1993), llama "ilusión" a esta actitud de separar la evidencia de la acción: "He visto, he admitido, pero no se me pida más. Por lo demás, mantengo mi punto de vista, persisto en mi comportamiento como si nada hubiera visto" (p. 12).

Su intención de integrar los diferentes elementos de la Morfología en el curso, parece muy coherente y encomiable dado que la excesiva parcialización puede dificultar la comprensión de los procesos de formación de las estructuras anatómicas; no obstante, al parecer, Lupita ha ido juntando estos elementos y ha descartado muy pocas cosas, lo que ha convertido el programa en la unión de los que antes estaban separados, pero en donde ha procurado conservar los contenidos, al pretender llegar al detalle en cada caso.

Existe el temor de que, recortando los contenidos queden fuera aspectos importantes. Lupita quiere asegurarse de dotar a sus estudiantes con todo lo que puedan necesitar, y tal vez lo que ellos sólo necesitan es manejar contenidos a un nivel mucho más general. Esto, como en el informe del caso se menciona, ha sido motivo de discusión entre el profesorado.

Creo que la convicción de Lupita acerca de la relevancia de su saber es tan grande que ante la elevada reprobación que se presentaba inicialmente en sus cursos (a su llegada a la Facultad) la respuesta que encontró fue fraccionar los contenidos y hacer más exámenes, pero en esencia el volumen de contenido sigue siendo abundante. No se pregunta ella si en verdad tiene sentido tanto detalle, a pesar de que reconoce que muchos médicos han olvidado algún nombre técnico y no por eso dejan de ser competentes en su área. El conocimiento académico escolar permanece incuestionado; sin embargo, aquí parece traslucirse un desfase entre la teoría de la Facultad y la práctica en sí misma.⁹⁴

¿Por qué considera Lupita que el volumen de contenidos en el curso de Morfología no puede reducirse para favorecer, como ella intenta, una perspectiva más integral y así trabajar con más detenimiento el contenido, brindando la posibilidad de que, efectivamente, se posibilite una mayor parti-

94. En torno a este tema José Luis Medina encontró, en una investigación reciente realizada en una Escuela de Enfermería del ámbito catalán, que existe una ruptura entre el conocimiento impartido por la institución y la práctica de la profesión. Durante el periodo de formación, la estudiante está más preocupada por los aspectos formales, por los contenidos; sin embargo, cuando se accede a la práctica, estos conocimientos caen en el olvido porque "no sirven", quedando así deslegitimados. Existe una confusión seria en la relación entre los contenidos de aprendizaje, académico y la realidad. José L. Medina cuestiona la correspondencia entre ambos. (Conversación, septiembre 19, 1996).

cipación e intercambio por parte de los estudiantes? Quizás, por un lado, se trate de un intento por transmitir a los alumnos lo complejo del organismo humano y no desear simplificaciones huecas que pueden hacer albergar en los estudiantes ideas equivocadas al respecto. O también es posible que sea una forma de ejercicio del poder y afirmación profesional en la Facultad, como una defensa ante los cuestionamientos en torno a su profesionalidad, misma que vivió intensamente a su llegada a Jalapa. Sin duda, la situación es compleja y bastante más de lo que estoy en capacidad de exponer aquí.

En mi opinión, la pretensión de integrar teoría y práctica y lograr una perspectiva global de la disciplina (Morfología), enfrenta numerosos problemas, que están enraizados en la dinámica institucional, por un lado; por otro, en la propia perspectiva disciplinaria de Lupita que la hace creer que integración es sinónimo de “completud”; es decir, que debe quedar todo incluido, en un marco temporal reducido⁹⁵ y sometida a condiciones adversas. En cierta forma está repitiendo aquello que dice rechazar: el aprendizaje memorístico.

3) La idea del carácter crítico y cuestionador por parte del alumnado proviene también de su experiencia pasada cuando, con base en los datos de que ella disponía, confrontaba lo que el libro decía con la realidad, y de acuerdo a ello podía disentir de las opiniones librecas y plantear preguntas poniendo en duda el conocimiento que se pretendía como verdadero. No existen muchas oportunidades de lograr esto en la práctica. Una enseñanza

95. Al realizar la comparación entre los contenidos de los programas de Morfología que imparte Lupita y los del Plan de Medicina 1994 de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona, pude apreciar que lo que ella desarrolla en dos semestres, en esta última Institución se cubre en los dos primeros años. (Facultad de Medicina de la UB, 1994, 1995a, 1995b, 1995c). Además, se aprecia —en este caso— una menor carga horaria para los estudiantes y la participación de varios profesores expertos en cada unidad específica del programa. En el caso de Lupita, a ella le corresponde hacerse cargo de buena parte de los contenidos, contando con la colaboración de Silvia únicamente. Es ésta, otra forma de intensificación del trabajo.

También cabe destacar que en Barcelona no se aprecia la integración de los programas que Lupita ha desarrollado, llevándose por separado, por ejemplo, un curso de Biología del desarrollo, otro de Biología celular; otro más de Biofísica y Biología molecular nivel celular; Biofísica general y Física médica, etc.

Sin embargo, creo que lo más destacable es, por un lado, el esfuerzo de integración desarrollado por Lupita; y, por otro, el relativo poco tiempo para la enseñanza y aprendizaje de todos estos contenidos. Sigue la pregunta en el aire: ¿En qué medida es necesario aprender todos los contenidos incluidos en el programa al nivel de profundidad con que se manejan, y si es así, ¿por qué no se dispone de un mayor tiempo para ello? Todo parece apuntar hacia la necesidad de un análisis del plan de estudios vigente en Jalapa, que podría, acaso, iniciar con un estudio comparativo en torno no únicamente a la estructuración de los contenidos, sino a los objetivos que se persiguen y el papel que juegan alumnado y profesorado, la forma que en la práctica asume el plan de estudios, las perspectivas de educación continua para los futuros egresados, los recursos disponibles para llevar adelante el plan de estudios, las necesidades de personal y las posibilidades de mejorar en este sentido, etc.

principalmente magistral en la que, cuando hay trabajo en grupos o equipos, las preguntas ya están dadas, deja pocos espacios para el esclarecimiento de dudas y éstas se suelen referir a los aspectos ya tratados: aclaraciones acerca de lo que Lupita dijo, términos sinónimos, solicitudes de repetición de un proceso determinado que no quedó claro, etc.

De esta manera, la “actitud crítica” parece más una aspiración que una realidad. Es un eslogan que no sólo se escucha en Medicina, sino en discursos del más diverso tenor en la universidad, sin que se precise su significado. Se proclama que los alumnos han de ser críticos, pero se les concede muy poca autonomía, en este caso, ni siquiera en la indumentaria. Las instituciones universitarias, con sus tiempos y horarios perfectamente programados y en el caso de medicina, muy saturados, dejan pocos espacios a los estudiantes para discutir y hablar acerca de diversos temas y para criticar en realidad lo que sucede. Los contenidos de aprendizaje —en general— no se cuestionan, se toman como objetivos, desarrollados por otros y creídos por los alumnos; se consideran la base del saber médico, el edificio sobre el cual se construirá el saber profesional —dado que este curso es del primer semestre—. Lo mismo ocurre con la organización o cualquier otro asunto que pudiera alterar el *status quo*.

Lupita puede introducir un poco de ese cuestionamiento y crítica en el seminario de integración, donde da más oportunidad a los estudiantes para que expresen y debatan sus puntos de vista sobre aspectos de carácter más bien ético y social o en temas más polémicos; sin embargo, ella termina diciendo la última palabra.

4) El último aspecto de la percepción de Lupita acerca de su labor que quiero señalar aquí es el relativo a “fragar la personalidad médica”; se trata de poner a prueba a los jóvenes. La idea que parece imperar es que la carrera es de resistencia, pues quien logre aguantar la presión que suponen exámenes constantes, quien mantenga el ritmo de estudios y la mente siempre en ellos, dará muestra de una verdadera condición para acceder a la medicina. Es en el primer y segundo semestre, justamente en los cursos de Lupita, que se somete a los jóvenes esta prueba “de fuego”. Todos parecen entenderlo así y lo aceptan: los alumnos, los directivos, los colegas médicos y los estudiantes de semestres avanzados, y la misma Lupita. Ella comparte esta perspectiva, lo que se evidencia en la forma en que organiza los exá-

menes orales, disciplinando a los estudiantes a largas esperas y haciéndolos pasar por el rito que representa sentirse examinados y evaluados a partir de la respuesta dada a dos o tres preguntas, donde se concede un papel importante a los aspectos formales o de apariencia vinculados, sobre todo, con el estatus.

Se argumenta que el médico ha de ser capaz de tomar decisiones “de vida o muerte” en momentos críticos, soslayando un tanto que, en la realidad, la práctica común de la medicina cada vez se aparta más de ese estereotipo. Cada vez es más frecuente, por ejemplo, el médico familiar que, como Lupita misma reconoció, se suele ocupar de molestias leves, diarreas, problemas de garganta, etc., y se convierte, también, en quien canaliza hacia especialistas. Igualmente, hay mayor cantidad de centros hospitalarios y es más infrecuente que se vea al médico rural o de pequeña comunidad; la población es más urbana y las decisiones urgentes y drásticas en materia de salud son más bien esporádicas para el médico general, y comunes, por ejemplo, entre los médicos de urgencias, quienes, por lo general, son experimentados y con estudios de especialización: cirujanos, traumatólogos, ginecólogos, etc.

Sin embargo, sigue imperando la idea de que el médico desde los primeros semestres de formación ha de dar muestra de gran entereza, de una resistencia superior a la que pudiera pedirse a otros profesionistas, incluso en el mismo campo de la salud, como es el caso de las enfermeras.

Creo que este requerimiento de fortaleza y control de las emociones, de habilidades cognoscitivas —memorísticas en buena medida—, corresponde a uno de los pilares en que descansa el estatus profesional del médico, del que he hablado en un apartado anterior. Es notoriamente distinto el nivel de dificultad de los exámenes que aplica Lupita a los estudiantes de Medicina que los de enfermería y psicología, y hay que agregar que en esos casos no parece usual el “examen sorpresa”, sobre todo con las estudiantes adultas de la especialidad en enfermería. También la forma en que se imparten los contenidos marca una importante diferencia, pues mientras en el caso de los estudiantes de Medicina se insiste en llegar a los detalles mínimos, en el caso de las enfermeras se ofrecen perspectivas más superficiales y se enfatiza en los aspectos prácticos y en su papel como ayudantes, como personas que no toman decisiones.⁹⁶ En mi opinión, a través del discurso, en forma de currícu-

lum oculto, se delimitan las funciones y el rol subordinado (en este caso, de las enfermeras al médico), asociándose al tipo de contenidos que a cada cual corresponde saber. Así, por ejemplo, en una clase en que les habla a las enfermeras de los conductos sístico y hepático, que forman al colédoco les dice:

“Recuerden que es el pan nuestro de cada día de los gastroenterólogos... quitar vesículas hasta más no poder... Deben aprendérselo bien.”

En todo caso, el conocer elementos morfológicos generales podrá permitir, a estas enfermeras especializadas, percibir errores, pero ellas no intervendrán directamente: lo hará el médico especialista o, en todo caso, el interno,⁹⁷ quien aun cuando no tenga experiencia, tendrá el conocimiento médico; es así como se recalca el rol subordinado de la enfermera.

También el paciente acata formas de sumisión, porque el médico está legitimado por un saber de difícil acceso por vías no institucionales —se adquiere en la universidad—. Tiene legitimidad social para escuchar del paciente aquello que le permite hacer el diagnóstico y descartar lo demás, en específico los aspectos personales. Es así como queda el paciente reducido a “objeto” de los saberes médicos, pues importan los resultados más que los procesos y las relaciones. Son frecuentes las quejas que al respecto de la atención impersonal se tienen de los grandes centros hospitalarios, donde cada paciente es un número y un expediente, un órgano o un tejido enfermo. ¿Dónde ha quedado el ser humano? Acaso perdido en los vericuetos de la precisión y exactitud de análisis detallados, muestras y registros diversos que van llenando los expedientes. Hay que reconocer también que esto no es únicamente responsabilidad de los profesionales médicos, sino que las instituciones de salud, en general, al igual que las de otros ámbitos de la vida social, parecen estar des-personalizándose.

96. José Luis Medina (1996,360-361), encontró que en la enseñanza de la enfermería se enlazan tres vectores emergentes, en los cuales se evidencia que el papel subordinado de la mujer en la sociedad se traduce dentro del sistema de salud, en la profesión de enfermera. Esos vectores son: la racionalidad en las prácticas del profesorado y el ejercicio de la enfermería con ajuste a aspectos técnicos e instrumentales en cuanto a fines; la tradición que subordina a la enfermera en el sistema de salud en cuanto a su actividad es femenina y minusvalorada socialmente frente a otras prácticas, sobre todo médicas; y el poder que a través de las prácticas de formación y ejercicio profesional van conformando a la enfermera como profesional sumisa y supeditada en el marco de las instituciones de salud.

97. Se formularon, durante la clase, comentarios acerca de que con frecuencia las suturas son labor que se deja en manos de los internos.

En torno a los contenidos de las asignaturas que imparte Lupita me asaltan unas preguntas para las que no tengo respuesta, si acaso algunas hipótesis que he venido apuntando desde los párrafos anteriores. Éstas son:

¿Por qué hay una distinción tan importante entre los contenidos tratados en las clases de las tres asignaturas del área disciplinaria que imparte en medicina, psicología y enfermería? ¿Por qué en estas últimas Facultades no se aplica el método de la “sorpresa” en el examen ni se siguen criterios tan rígidos en la aplicación de éstos?

Como ya he mencionado, creo que una de las razones está asociada al estatus profesional diferencial de estas carreras con respecto a medicina. En el caso de las enfermeras, cuya especialidad será “instrumentistas”, los conocimientos que Lupita ofrece en Anatomía están pensados en términos de lo que efectivamente necesitarán saber durante una operación; de hecho, durante las clases hay constantes referencias a ello. La enfermera parece ser vista como poseedora de un saber técnico y asociado a la experiencia. En el caso de los estudiantes de psicología, tampoco concede gran trascendencia a la asignatura que imparte como “obra de caridad”. Es un curso que trata de los referentes anatómicos y funcionales de la actividad nerviosa, y que es la base en que se sustentan los procesos psicológicos, sin embargo, parece que en esta carrera, los aspectos fundamentales están en otras áreas. Sin duda, juega un papel importante en esta situación la diferencia entre las tres asignaturas y la cantidad de horas clase asignadas, así como las características de los estudiantes y las carreras.

No obstante, me parece que hay otro elemento presente: que Lupita recibe menos presiones por parte de las personas que dirigen las Facultades de psicología y enfermería de las que recibe en Medicina, donde se siente mucho más cuestionada y permanentemente vigilada. Por un lado, su condición de médica con estudios de posgrado en el área específica que imparte es importante, en especial cuando presta sus servicios en planteles con menos prestigio y, entonces, queda colocada en una posición de mayor poder: ella es la que “hace la caridad”, la que ayuda a los demás, y a esto hay que agregar también los elementos de género, pues en estos centros escolares las posiciones directivas son ocupadas mayoritariamente por mujeres, lo que no ocurre en medicina.

No todas las acciones son congruentes, e incluso se aprecian fuertes contradicciones entre el discurso y la realidad. Ella las va sorteando como

puede. Tal vez en, algunos casos, no las perciba por encontrarse tan amplia y profundamente socializada en su ámbito profesional.

Las relaciones y la comunicación

La actitud que asume Lupita en sus relaciones con los demás da muestra de una gran capacidad de acercamiento con otras personas. Ella actúa de manera diferente en cada caso, adaptándose a las circunstancias; de esta manera, ante las autoridades, opta por el modelo de la docilidad y la sumisión, hasta donde es posible y procurando no traicionar su forma de pensar; con otros colegas asume el rol de compañera dispuesta a ayudar; o de camaradería con sus ayudantes en el proyecto de material didáctico. Aquí me centraré en su papel con los estudiantes, lo cual está más directamente vinculado con la docencia.

Lupita se ve como madre en un contexto profesional en el que las actitudes de cuidado y preocupación por los demás en un plano personal son poco comunes. Digamos que, actuar así, rebasa los requerimientos del rol profesional. Así, pueden percibirse actitudes maternas de ella para con alumnos y alumnas. Cuando entran a la Facultad prácticamente los “adopta”, se toma la molestia —no muy usual— de aprenderse sus nombres, procura ir identificándolos y apreciando las cualidades y problemas de cada cual. Cuando hay ocasión, en los pasillos y en diferentes momentos busca el acercamiento informal, desde la sencillez que la caracteriza. Escucha sus problemas, si le es posible les ayuda —desde una consulta médica a otros asuntos personales—, aun a costa de su tiempo siempre escaso. Se gana el afecto de ellos, lo que la pone en un serio conflicto llegado el momento de la evaluación, pues se debate entre ajustarse a los criterios académicos establecidos y el afecto y relación cultivados a lo largo del curso.

Su actitud de madre-maestra corresponde plenamente a su vocación femenina y la importancia que ella concede a este papel. Ella se distingue —así también— de la mayoría de sus colegas. El establecer relaciones afectivas fuertes con los estudiantes forma parte de su personalidad, pero —al parecer— es también un rasgo tradicional femenino en esta Facultad, pues se aprecia en otras profesoras —aunque tal vez en menor medida—, pero no en los profesores, quienes guardan una actitud un tanto más distante.

La frecuente aparición de rasgos maternos en la docencia de mujeres ha sido estudiada por Kathleen Casey (1990), quien afirma que existe una

preocupación por el cuidado y las relaciones. Karen Kepler (s.d.) hace también un paralelismo entre la docencia y la maternidad e incluso, en los procesos de aprendizaje de ambas actividades. Señala esta autora, entre otros muchos, los siguientes puntos de contacto entre ambas ocupaciones: se aprende a entablar y reforzar reglas y rutinas, lo que requiere clarificar expectativas y prioridades; en asuntos administrativos, se aprende que la moderación combinada con una actitud preventiva más que el castigo son lo más apropiado; se aprende a tratar con interrupciones constantes y a manejar varios asuntos a la vez (p. 133).

Para Lupita, el establecimiento de lazos afectivos con los estudiantes parece dar un valor mayor a la actividad docente y se entiende en el contexto de esta actividad a la que accedió como "refugio" ante la imposibilidad de realizar su vocación por la investigación experimental. No lo hace ya como un trabajo repetitivo, sino que cada chico y chica en el aula adquiere un valor particular, se personaliza. Es evidente su atención a los detalles, pues si alguien se ve triste, si se reclina sobre la paleta del mesabanco o si parece tener sueño, ella es capaz de mantener el hilo de su exposición y, simultáneamente, percatarse de las miradas entre los alumnos, de la actitud de alguno en particular, de la aceptación o no que recibe un determinado estudiante entre sus compañeros y compañeras, etc. Esta capacidad recuerda la que tienen las madres de atender a varios hijos a la vez mientras arreglan la casa y están pendientes de la estufa. No es que se trate de una actitud exclusiva de la mujer, pero suele asociarse con lo femenino.

De hecho, Andy Hargreaves (1992), quien retoma conceptos de Edward Hall (1984), hace una clasificación de estilos de administración y uso del tiempo en la escuela, rematándola con la preferente concepción monocrónica asociada a los administradores, con mayor frecuencia varones; mientras que la policrónica sería una perspectiva de uso del tiempo más femenina y también más común al profesor de banquillo, mayoritariamente integrado por mujeres en los niveles elementales de escolaridad. Reproduzco, a continuación, un cuadro comparativo del mismo autor (p. 40):

Tabla de tiempo monocrónico	Tabla de tiempo policrónico
Una acción detrás de otra	Varias acciones a la vez
Completar los horarios	Completar las transacciones
Baja sensibilidad hacia el contexto	Alta sensibilidad hacia el contexto
Control sobre el cumplimiento del horario	Control sobre la definición y evaluación de la tarea
Orientación hacia los procedimientos del horario	Orientación hacia las personas y las relaciones
Culturas "occidentales" ⁹⁸	Culturas latinas
Esfera oficial de los negocios y las profesiones	Esfera "no oficial" de la vida informal y doméstica
Grandes organizaciones	Pequeñas organizaciones
Masculino	Femenino

Al revisar el listado de elementos que asocia Hargreaves a la concepción policrónica del tiempo, es posible encontrar muchas similitudes entre estos rasgos y los que presenta Lupita como docente, pero también se pueden ubicar los que corresponden a Laura: ambas suelen realizar varias acciones simultáneamente; actúan con cierta flexibilidad en torno a los horarios; son sensibles a los contextos en que interactúan y a las personas presentes en ellos.

Volviendo a Lupita, el establecer lazos relacionales estrechos con los estudiantes no sólo facilita la comunicación interpersonal, sino que obtiene para ella la comprensión de los alumnos ante su papel. Ella parece darse cuenta de que en el primer semestre es "la mala de la película", pues su asignatura es la más difícil y los exámenes que ella aplica son cada vez más complicados conforme avanza el curso, según algunos estudiantes.

Pide la comprensión de los alumnos y alumnas y merced a sus saberes profesionales ampliamente reconocidos; a la convicción de sus mismos estudiantes de que ella pone todo de su parte para que aprendan, y a que ellos deben saber todos los contenidos que ella incluye; cuando llega el momento del examen, el alumnado hace una separación: una cosa es el examen y la materia, y otra es la persona-profesora. De esta manera, ella logra descargar, en buena medida, la hostilidad que en la relación genera el imponer dificultades a los demás, trasladando la culpa a la naturaleza de la

98. Este autor se refiere, aquí, muy probablemente, a la cultura anglosajona.

asignatura y, por extensión, a lo indispensable que es pasar esa prueba para convertirse en médico al cabo de algunos años de mantener una dinámica semejante; es decir, es una cuestión de “necesidad profesional”, condición universitaria, y en todo caso, responsabilidad ante la sociedad, el que ella actúe de esa forma.

Sigamos con la analogía de la madre: es proverbial el “te castigo por tu bien”; aquí sería: “te repruebo por tu bien”, que luego deriva en “te repruebas solo, yo no te repruebo”. Es la exención de la culpa que se siente cuando se ha hecho mal a un hijo, pero se hace para corregirlo. Esto representa un serio conflicto personal para Lupita por la razón de que, en este caso, no hay corrección posible: “el que no llena, se va,”⁹⁹ no será médico, y se afirma entonces que “no tiene vocación”, en una curiosa interpretación de este término que se equipara ahora a vocación = aprobar exámenes, y que transfiere nuevamente los aspectos negativos hacia una hipotética falta de un vehemente gusto por la medicina.

El pecado, la culpa y el castigo para expiarla son elementos claves de la religión católica. Una vez que se ha sufrido el castigo, la culpa desaparece y retorna la tranquilidad de conciencia. En este caso, usando una analogía, el “pecado” es no haberse esforzado suficientemente para aprobar los exámenes, y sobreviene el castigo: la reprobación. Lupita se convierte en una especie de agente del poder institucional-patriarcal que hace pagar al estudiante-hijo de la universidad y la sociedad, su culpa, un castigo que -en este caso- no deviene en “perdón” que equivaldría, por ejemplo, a la re-admisión o a una segunda oportunidad.

Lupita dice creer en la vocación, habla de sí misma como “cumpliendo un sueño” al estudiar medicina, aun cuando luego no le hubiera atraído la práctica médica, de modo que la vocación puede cambiar o reorientarse —en su mismo caso, de la investigación a la docencia—. La palabra vocación ya no parece encerrar mucho en realidad, tal vez se ha convertido en un término un poco hueco. Se es lo que las condiciones reales permiten y el “llamado” queda, al menos, en un plano secundario. Fernando Gil (1996, 135), se refiere a la retirada del componente vocacional en el sentido clásico del término en un mercado laboral caracterizado por la escasez y la cada vez mayor especialización y diversidad de ocupaciones.

99. Se refiere a “llenar” los requisitos o requerimientos mínimos.

La vocación asociada a los resultados de un examen puede depender, entonces, de unas cuantas respuestas: la diferencia entre un cinco y un seis.¹⁰⁰ Esto deja ver de qué se ha ido llenando el concepto y en qué pueden, en un momento dado, basarse verdaderamente las elecciones profesionales, y uno de los factores más que el gusto o preferencia por las actividades propias del área, está en la capacidad para superar las pruebas que impone la formación académica.

El tiempo

Andy Hargreaves (1992,31), lo califica, citando a Giddens, como el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor. Y, por lo que en el caso de Lupita observé, si no es el más importante, sí es muy significativo. El tiempo se vive siempre como un problema; es lo que falta a todas las personas: para actividades de repaso, para hacer las tareas, para tratar los temas con calma, para calificar los exámenes, para hacer más prácticas, para tomar un café, para charlar sin prisa con un estudiante, etc. Los temas del curso de Morfología se desarrollan apresuradamente porque no hay tiempo... En fin, parece tratarse del culpable de todos los males.

Las cargas de trabajo que asume Lupita, la diversidad de asignaturas, las distintas responsabilidades, no le dan tiempo de preparar las clases con calma, y termina llevando trabajo a casa para hacerlo de noche. La saturación de actividades le deja muy pocos espacios para interactuar con los estudiantes fuera del horario de clases, o lo hace mientras realiza otras funciones, es decir, vuelve a ejecutar acciones en forma simultánea, a sobreponer tareas, lo que termina por llevarla al cansancio (que se manifiesta físicamente).

Susan K. Kovar (1985), encontró diferencias importantes a favor de los varones en actividades académicas, tanto en cantidad de publicaciones como en cargas docentes y oportunidades para la investigación. Las mujeres atienden a un mayor número de cursos, lo que reduce sus posibilidades de investigación en instituciones organizadas por departamentos. En el caso de Lupita, a pesar de que ella trabaja en una institución organizada por Facultades, tiene también inquietudes y formación para la investigación, pero las elevadas

100. La escala de calificación vigente es de 0 a 10, al ser aprobatorio un mínimo de 6. En Medicina, además se usan decimales, de tal suerte que entre el 5 y el 6 hay 10 graduaciones, pero aún el 5.9 es reprobatorio.

cargas académicas y otras responsabilidades no le dejan espacios efectivos para este tipo de tareas.

No puedo dejar fuera la referencia, en este momento en el caso de Laura, donde también la falta de tiempo ha derivado en problemas serios en diferentes momentos en su trabajo experimental y su actividad cotidiana.

En la docencia, la falta de tiempo es la razón de que se pase rápidamente de un contenido a otro. Lupita divide las semanas del semestre entre los módulos del curso y se va fijando metas que no dependen de la amplitud de los contenidos en exclusiva, sino del tiempo disponible. Por ejemplo, si hay 170 horas de clase en el semestre, se dividen entre las unidades y luego entre los temas, después se restan las sesiones de evaluación; entonces, al momento de determinar las clases, se habla de “tener que terminar X tema para mañana”. Siempre van contra-reloj a fin de “terminar el programa” que se convierte en una prioridad fundamental. Asimismo, pesa mucho que un tema importante no sea tratado porque podría echarse de menos en semestres posteriores. Esto se considera independientemente de que gran parte de lo aprendido en primer curso, ya en sexto los alumnos lo habrán olvidado.

También la falta de tiempo se interpone entre Lupita y sus esfuerzos e intentos por lograr aquel objetivo de estudiantes más críticos y participativos. Esto lo intenta por medio del trabajo en equipo, pero siempre tiene que restringir los lapsos de discusión; a veces sólo alcanza para comentar a medias lo que se había pedido. Es la falta de tiempo igualmente lo que hace imposible repasar las respuestas correctas a un examen, lo que se deja para que después lo hagan por su cuenta los alumnos.

Las exigencias de la programación que Lupita misma se impone -tal vez en forma excesiva-, los horarios que siempre resultan reducidos para todo lo que ella querría transmitir a los estudiantes, aparecen como algo inevitable, como parte de la dinámica institucional que no se puede cambiar.

Los tiempos muy ajustados y la distribución de los temas que se van abordando uno a uno, sin volver al anterior, no dan espacio para la tan ansiada integración y visión conjunta del cuerpo humano y todas sus estructuras y funciones. Sólo hay atisbos de eso cuando Lupita hace referencia a una unidad anterior para enlazar con la que sigue.

La excesiva compartimentalización rompe con la secuencia y da la sensación de falta de continuidad en los contenidos; esto puede hacer que

se pierda el sentido de la globalidad que tanto buscaba Lupita cuando mencionaba la necesidad de ver al cuerpo humano como un todo, en sus diversas esferas. Ni siquiera en el plano físico parece fácil lograrlo. Volver a la perspectiva integral en un camino científico que ha llevado a la excesiva especialización parece difícil. Esta circunstancia —en mi opinión— contribuye a la alienación de los estudiantes y de la misma docente, preocupados por la inmediatez: viendo las hojas se pierde no sólo el bosque, sino hasta el árbol.

La forma en que se organiza y divide el tiempo de esta profesora parece seguir una perspectiva monocrónica, con un reparto más o menos preciso para las actividades a realizar. Esta distribución y organización persigue cumplir lo que ella considera exigencias institucionales. Por otro lado, también intenta dedicar un poco de tiempo a las relaciones humanas; de esta manera, los intercambios más o menos breves con sus estudiantes, otros colegas, ayudantes, etc., se llevan a cabo en espacios ya ocupados y destinados a otras funciones, lo que da por resultado la realización simultánea de actividades; por lo tanto, se cae en una visión más policrónica. Así, incapaz de negarse o sustraerse a la riqueza de las relaciones humanas y a las peticiones diversas, ha terminado por establecer la impuntualidad casi como una norma, o al menos, una cierta flexibilidad de horarios: cinco o diez minutos pueden dar tiempo de atender a una o dos personas. Se unen, pues, una perspectiva monocrónica-masculina y una policrónica-femenina, que van teniendo predominancia según sean las circunstancias específicas que se presenten.

Se ha dado, en el caso de Lupita, una gran intensificación¹⁰¹ del uso del tiempo que si bien no es impuesta directamente, sí es inducida por presiones de todo tipo. No es, tampoco, una situación exclusiva de ella, pues hay muchos ejemplos más dentro de la misma institución. Es una clara forma de explotación laboral ante una generalizada precariedad en el empleo, y una cada vez mayor carga de trabajo derivada de incrementos de funciones y población estudiantil que no se ha traducido en una mayor contratación de personal. Esto explicaría, por ejemplo, que tanto Lupita como Laura se vean realizando tareas que escapan a sus funciones pero sin tener más alternativa.

101. Este concepto desarrollado por Apple (en M. Apple y S. Jungck, 1989, 55-56), con relación a la forma en que se ha saturado al docente de actividades que deterioran sus condiciones laborales, es una de las razones que están transformando la enseñanza. Una de las características de la *intensificación* del uso del tiempo es la presión para cubrir los programas, por lo que no se pueden llevar a cabo las actividades docentes de la manera en que el mismo profesor o profesora desearía.

La evaluación como conflicto

La evaluación del aprendizaje es un conflicto fuerte para Lupita, pues representa el momento decisivo en el que se prueba si los estudiantes pueden o no continuar en la Facultad. No se trata de un examen con sentido formativo, sino una evaluación sumativa;¹⁰² aquí es, en este caso, “sumaria” y a ella los estudiantes se refirieron como “una ejecución”, en el sentido de “cortar cabezas”: la consecuencia de malos resultados en los exámenes es la eliminación. A través de un examen se juzgan varias cosas del curso, además del aprendizaje de los contenidos de morfología. Por un lado, y tal vez de manera más notable y considerando el tipo de preguntas formuladas, la capacidad de memorización de los estudiantes; por otro, la comprensión de procesos dados. También se califica la constancia y disciplina del alumno, puesto que para aprobar hay que estudiar todos los días, ya que al ser “sorpresa” las evaluaciones, es de esperarse que los aprueben los que leen y aprenden diariamente.

Aunque la comparación resulte chocante, no puedo evitar pensar en un rebaño de blancas ovejitas y carneros que comen con prisa el pasto de los temas, para luego de guardarlo cuidadosamente en uno de los compartimentos de su dividido estómago, llegan al momento de regurgitarlo en el examen. Se supone que después se “metaboliza”, ya bien digerido y se incorpora al organismo como el saber profesional.

El carácter “sorpresa” del examen parece más una manifestación de poder por parte de la profesora, pues sus fines de control sobre los estudiantes son fortísimos. Llama la atención que esta actitud no sea sancionada por la dirección y demás autoridades del plantel, considerando que acerca de la evaluación del aprendizaje hay una normativa bastante detallada y este tipo de prácticas no es usual y en otros contextos podría despertar serias protestas, con mayor razón ya que se realizan varias de estas evaluaciones a lo largo del semestre y los estudiantes se juegan la permanencia en el plantel. Se trata de una potente manifestación de disciplina. Esta actitud parece apoyarse en

102. La evaluación formativa tendría como característica distintiva su uso para fines de mejora o corrección de errores o deficiencias. Implica que habrá momentos posteriores en que esto será posible para aquello que se evalúa; si se trata del desempeño de una persona, habría posibilidades de retomar los problemas, deficiencias o errores y trabajar en su corrección. La evaluación sumativa, por el contrario, buscaría comprobar la eficacia de los resultados. Suele hacerse al final y por eso se le confunde con la evaluación final, pero no todas las evaluaciones sumativas se realizan al término de un proceso. (Cfr. Pérez Gómez, 1989, 437).

la libertad de cátedra, pues creo que se refuerzan los valores y estatus de la carrera y por eso es permitida. En contraparte, por ejemplo, el saltarse la norma de llevar el uniforme sí puede recibir sanciones, aun cuando a ojos ajenos podría parecer un hecho sin importancia. A través del examen se ponen a prueba también otros elementos, como el apego a las normas institucionales, pues hay que portar el uniforme blanco para acceder al recinto en que se realiza.

Lupita afirma que no responde a las expectativas de la dirección; en realidad, puede ser que con un comportamiento excesivamente formal no lo haga, pero sí que se adecúa a los objetivos institucionales y contribuye con mucha fuerza a mantener en alto el prestigio de la carrera de Medicina como difícil y de que quienes egresan son profesionales que han probado ser disciplinados y que dan “seguridad”.

La evaluación también representa —para Lupita— una forma de garantizar que los estudiantes repasen las notas, y que aprendan los contenidos de la materia; sin embargo, la aleja de su objetivo y los valores declarados, al centrarse en la memorización. Pareciera, entonces, un círculo sin sentido que desgasta poderosamente a los participantes (Lupita y sus alumnos) y, en cambio, tiene como consecuencia la ratificación de los valores institucionales y profesionales; entre ellos, el individualismo que impulsa a los alumnos hacia el ansiado título.

La práctica generalizada de los estudiantes de tomar nota en las clases, e incluso grabarlas para poder transcribir después lo que se dice, sin perder detalle, puede dejarlos más o menos tranquilos creyendo que han guardado todo lo que se necesita para el examen. Se hacen anotaciones y se cotejan para que estén lo más completas posibles, se subraya lo que la profesora repite, aquello en lo que insiste o cuando dice: “eso puede venir en el examen”. Todo parece girar en torno a esto. En el caso de las prácticas ocurre algo similar: se anota todo lo necesario para hacer el reporte que obtendrá una puntuación determinada.

Al hacer un análisis de este tipo de práctica tan común en la actualidad, Fernando Gil (1996), plantea que se corresponde con lo que R. Merton llamó ritualismo: “tipo de reacción en el que se abandonan aspiraciones culturalmente definidas mientras ‘se siguen acatando en forma casi compulsiva las normas institucionales’”(p. 115). Si el aprendizaje y las actividades cotidianas

en el aula se reducen a esto, efectivamente estaríamos hablando del cumplimiento de un rito en el que cada uno repite en forma mecánica su papel mientras con tranquilidad puede emplear su pensamiento en otra cosa. Creo que habrá momentos en que es así, en especial para los estudiantes, porque ellos asumen la parte más pasiva en el proceso.

Lupita habla de su época estudiantil, de su amor a la Medicina, del apasionamiento por saber más; sin embargo ella no era ajena a la dinámica de las notas y los exámenes, como no pueden serlo sus propios alumnos. El esquema una vez más se repite, ahora con mayores facilidades tecnológicas: las fotocopias y los marcadores fosforescentes.

La evaluación se vive como un conflicto. Es el momento en que se hace un paréntesis en la relación amistosa y afectuosa entre Lupita y sus estudiantes; cuando se cambia el habitual “chaparritos” por el “jóvenes”. Se acentúa la idea de objetividad y se soslaya —o esconde— la emotividad. Ella se ve en la necesidad de comportarse profesionalmente, y eso representa, en el esquema institucional científico patriarcal, tomar distancia. Es un momento difícil, ya que Lupita se pregunta, entonces, por su masoquismo. Sí, hasta cierto punto, porque ella consiente en convertirse en instrumento del poder y en descargarlo —transmitirlo— de la institución hacia los estudiantes y sufre (en este proceso) ya que los quiere, han compartido muchas horas y se ha sentido próxima a ellos, ha bromeado, les ha hecho alguna caricia amigable al pasar, les ha dicho palabras amables y de aliento; y sin embargo, ahora ha de abandonarlos. Se comportaría, en cierta forma, como una “mala madre”, y esto, obvia decir, la lleva al sufrimiento.

No obstante, además de masoquismo, puede haber un poco de sadismo, pues haciendo gala de su formación profesional pareciera complacerse en someter a otros a un rito y una prueba por la que ella pasó y salió airosa —recuérdense sus excelentes resultados académicos—. Puede ser también una forma de manifestar intolerancia hacia los más débiles y de asumir una postura de poder que, en ciertos momentos, parece disfrutar —por ejemplo— al hacer bromas y hasta tararear alguna canción mientras los estudiantes angustiados responden al examen.

Creo que, en ocasiones, Lupita se debate entre la duda de si está haciendo lo correcto o no. Su convicción afirmativa viene dada por su condición profesional, apegada a los valores dominantes y a la importancia del

saber profesional y su conservación y acrecentamiento en la universidad;¹⁰³ por el lado negativo, la duda viene de su condición más relacional y afectiva, su proximidad con los estudiantes y su forma maternal de ser con ellos, lo que la lleva a sentirse íntima y emocionalmente en conflicto: su lealtad dividida entre su profesionalidad, por un lado; y su “maternalidad” y los valores asociados a ella, como el cuidado del otro.

En todo caso, a pesar de que el examen sea un momento difícil para todos, es la permanencia de los estudiantes la que está en juego y acaso, también la suya pues una actitud radicalmente distinta podría cuestionar su efectividad como profesora de asignatura ante las concepciones dominantes. No hay que olvidar que este curso es considerado, en general (incluidas otras escuelas) como uno de los más difíciles de la carrera, tanto en México como en otros países, en los que —desde hace tiempo— ha habido protestas, como he mencionado antes acerca del caso francés.

La búsqueda de la salida. Intentos de cambio e innovación

Lupita no está satisfecha, pues esto se evidencia de muchas formas. Vive cotidianamente el conflicto y anda a la búsqueda de soluciones. Se encuentra convencida de que las cosas pueden mejorar. El cambio que ella busca afanosamente no consiste en transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje. Ella cree en que exámenes cada vez más perfectos van en el camino correcto; en este sentido, su meta es lograr que cada vez sean más objetivos e infalibles. Se trata de una perspectiva que considera a la evaluación prácticamente como sinónimo de examen y este instrumento es visto como la mejor manera de medir el éxito en la enseñanza porque se centra en lo observable.¹⁰⁴

La formación basada en las ciencias naturales y exactas y en sus métodos considerados objetivos, comprobables, etc., hace a Lupita apostar por las formas dominantes, ante las pocas alternativas realmente operativas disponi-

103. El conocimiento es una fuente de poder para los profesores y profesoras universitarios, y, a veces se olvida que tiene un origen histórico, que se basa en reglas que son ambiguas y discutibles, fruto de una serie de acuerdos académicos que, en un momento dado, pueden cambiar (*paradigmas*)(Cfr. Kuhn, 1990).

104. No obstante de que cuando se trata de una perspectiva que ha recibido notables críticas, sigue siendo dominante y ha prevalecido a lo largo del siglo, a últimas fechas, a partir, incluso, de bancos de reactivos y exámenes por computadora, es totalmente compatible con el paradigma científico positivista y esto influye en su amplia aceptación, en especial, en las ciencias experimentales y exactas. A esta perspectiva de la evaluación se la conoce con diferentes nombres; entre ellos, A. Pérez Gómez (1989) menciona: modelo experimental, esquema tecnológico, evaluación objetiva, pedagogía por objetivos, esquema sistémico (p. 426).

bles y que pudieran ser aceptadas en el medio. Lupita no considera que los estudiantes trabajen poco; en general, los ve atareados de la mañana a la noche en la biblioteca, por los pasillos, etc.

De esta manera, se ha involucrado en proyectos de materiales didácticos sofisticados que, por su tesón y calidad, la han llevado ya a otras áreas de actividad. Ha intentado, también, el uso de técnicas grupales en el aula. Busca elementos que le permitan demostrar, fehacientemente, que se puede trabajar de una manera diferente a la tradicional lección magistral. Sin embargo, además de convencerse a sí misma, ella siente que debe persuadir a las autoridades del plantel. De esta forma, una de las actividades de apoyo que me solicitó consistió en evaluar el trabajo por equipos, insistiendo en la necesidad de tener datos concretos, resultados que ampararan sus cambios docentes. Considera que, en última instancia, son los directivos y otros docentes los sancionadores de su actividad, a lo que se agrega que ella se siente en todo momento cuestionada, siempre bajo la vigilancia de aquéllos que, según sus palabras, “tienen derecho a regañarla” por tratarse de una mujer que además es más joven y que labora en una área en la que no es habitual la presencia femenina. Es consciente, además, de la importancia que la materia que ella imparte en Medicina tiene como base para la realización de cursos posteriores y del hecho de que su perspectiva de dicho curso no es compartida por otros colegas, por lo cual se siente un tanto amenazada y necesitada de elementos a partir de los cuales fundamentar sus cambios en el desarrollo de la asignatura.

A la fecha continúa intentando introducir mejoras y su participación en esta investigación se suma a esos intentos de su búsqueda por mejorar su práctica docente. Es de esta manera como Lupita trabaja todos los días, con prisas y apuros, trata de cumplir en todos lados, de equilibrar los contenidos agobiantes con dosis de chispa y buen humor, palmaditas al alumnado con una advertencia para el próximo examen sorpresa; contenidos abrumadoramente técnicos con discusiones acerca de ética médica y educación sexual que interesan a estudiantes muy jóvenes aún. Se agota, se siente mal en su moral, a veces también intenta ser madre-maestra por un lado, y profesional-agente institucional, por otro. No obstante, sobrevive porque es capaz de adaptarse a la situación. Ya lo dice Linda Alcoff (1989,14):

“La situación externa determina la posición relativa de la persona, así como la

posición de un peón en el tablero de ajedrez se considera segura o peligrosa, poderosa o débil, según sea su relación con las otras piezas.”

El conflicto no desaparece obviamente; a veces prevalecen algunos aspectos, a veces otros. Por un lado se afirman, en el discurso, ciertos valores; pero en la práctica, otros son los que operan. Las reacciones y actividades parecen contradictorias, pero como dice Ma. Jesús Izquierdo (1994a, 25):

Negar la existencia de procesos latentes conduce a suponer que la gente es lo que la gente dice que es, y que la gente valora lo que dice valorar. Darle la necesaria relevancia a estos aspectos que se escapan a la conciencia implica considerar que les (sic) personas (sic) expresamos lo que somos y lo que valoramos con nuestros actos, y que muchas veces las reflexiones que hacemos sobre los mismos son racionalizaciones mediante las cuales buscamos eliminar el conflicto entre lo manifiesto y lo latente a través de la negación de lo latente que no su desaparición, puesto que ésta se halla fuera de nuestro alcance.

Si hay problemas o conflictos, una salida fácil es echar la culpa a las personas, pero no es la acertada cuando, una vez que nos vamos acercando a los conflictos y los vemos desde diferentes ángulos, nos percatamos que de su dinámica involucra muchos más elementos y partes que a la persona misma. Las respuestas están a niveles mucho más amplios, en las estructuras institucionales y sus montajes ideológicos y políticos, en la construcción social general.

3. La gestión

Las tareas de gestión en las universidades son, con frecuencia, inevitables o forman parte más o menos “normal” de la vida del personal académico. Si bien es cierto que hay muchos cargos que son desempeñados por personal calificado específicamente en tareas de administración, diversos puestos son —por lo general— ejercidos por los académicos, si no en forma rotatoria, sí con acomodo a criterios de distinta naturaleza; por ejemplo, la antigüedad, el desempeño en docencia e investigación, el puesto que se ocupa con antelación, las relaciones sociales —con jefes y subordinados del futuro—, estudiantes incluidos, etc.

La gestión en el ámbito académico implica -entre otras- las actividades de selección de personal, distribución del trabajo y su control, gestión financiera de los fondos asignados por instancias superiores, además de la búsqueda de otras fuentes de apoyo económico, adquisición de materiales. A lo anterior se agrega el encabezamiento de acciones de distinta naturaleza, porque se suele partir del supuesto de que la persona que dirige corresponde la iniciativa para introducir cambios o mejoras. Si a lo anterior se agrega la complejidad que representan las relaciones humanas y el hecho adicional de que en las organizaciones burocráticas, existen diversas jerarquías, entonces, a la persona que gestiona las actividades específicamente en un centro o Facultad, le toca, además, fungir de nexo entre los dirigentes superiores y el personal que está en niveles inferiores al suyo.

El ejercicio de la gestión en la universidad puede convertirse en una actividad muy difícil de realizar, pues a lo anterior hay que agregar que —con frecuencia— las personas no abandonan las tareas académicas que venían realizando antes de su nombramiento (docencia o investigación), sino que, aun cuando bajen su nivel de participación, procuran mantenerse “en la jugada”.

Para abundar sobre el tema, me remito a los estudios de caso, donde quedaron de manifiesto diferentes formas de ejercer cargos de gestión académica, que en la organización estudiada correspondieron a las direcciones de una Facultad y de un centro de investigación, ambos dirigidos por personajes masculinos, igual que la inmensa mayoría de las jerarquías superiores a estos puestos. Como referencia de una forma de dirección femenina, se puede considerar el caso de la misma Laura, quien desempeñó este rol durante varios años.

Rechazo a las formas de autoridad y organización dominantes

Las formas en que la autoridad en un centro o Facultad determinada puede ser ejercida, son un asunto complejo y que encierra múltiples dimensiones relacionadas con el poder. Hablar de autoridad remite también a subordinación e implica “la posibilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas.” (Weber, 1964).¹⁰⁵ Subordinación es la aceptación del mandato y, por lo tanto, implica jerarquía; es decir, una posición en la organización donde hay diferentes niveles de poder.

105. Cit. por Riquer, 1992, 60.

Los directores de los casos estudiados se ven en la necesidad de jugar con una gama importante de factores del contexto y de la historia del mismo, que condicionan y limitan o afectan la forma en que desempeñan su actividad en diferentes situaciones, es decir, que no siempre actúan de la misma manera.

Stephen J. Ball (1989, 93), usa un término que creo muy adecuado: "enigma micropolítico". Hace referencia a que, simultáneamente, el director tiene que mantener el control organizativo que asegura la continuidad de la institución, pero también ha de preocuparse de la aplicación de una política educativa determinada, con lo cual puede provocar conflictos y oposición.

En el caso de la universidad estudiada, uno de los factores contextuales importantes es el estilo de liderazgo establecido en la jerarquía superior. Entiendo como tal a la forma particular de manejar la autoridad que confiere un puesto directivo. Un académico lo calificó como "estilo personal de gobernar". Considero que en una institución es posible identificar rasgos comunes entre los dirigentes o líderes,¹⁰⁶ un estilo de liderazgo cuyos rasgos principales son compartidos por quienes ocupan cargos directivos y que, en general, define la forma de organización de la institución. Ésta puede calificarse como típicamente masculina debido a que, por un lado, la gran mayoría de quienes ocupan los puestos directivos son varones y a que descansa en los elementos que se han asociado con estereotipo del liderazgo masculino: agresivo, competitivo y dominante.

En la institución donde se estudiaron los casos, se pueden identificar numerosos elementos de lo que S. Ball (1989) llama "el estilo interpersonal", con algunos otros del estilo administrativo y del estilo político autoritario (p.97).

En el estilo interpersonal se puede considerar como dominante en este caso, se asigna un valor importante a las relaciones personales y a los favores individuales, lo que crea un sentido de obligación mutua, y genera lealtades hacia la persona que ejerce el cargo superior. El director es el centro de comunicación y el donante de patrocinio para los proyectos de sus colabo-

106. Goberna (1994,137) hace una distinción entre dirección y liderazgo, enfatizando el carácter más conservador del primer término y asignando al segundo una significación más transformadora. Los emplearé indistintamente, pues considero que en diferentes momentos y situaciones de la actividad gestora en la universidad, prevalecen conductas que buscan la perpetuación sin cambio alguno; y en otros, se tiende al cambio, aun cuando éste sea reducido o con fines de adaptación a la realidad.

radores, sus puertas están siempre abiertas y esto mantiene la estabilidad. La forma en que el poder se ejerce no queda clara para quienes no están directamente involucrados, pues aún cuando las figuras jerárquicamente superiores son visibles, no se sabe cómo se toman las decisiones y cuál es el papel exacto que juegan los elementos de las categorías inmediatas inferiores. Se realizan consultas discretas y las reuniones de personal, con frecuencia, buscan conocer los puntos de vista, pero las decisiones importantes se toman en otros ámbitos. Corren los rumores acerca de las personas con “más influencia” y esto genera resentimiento entre quienes ocupan los puestos más bajos y quedan fuera del proceso, a veces misterioso, de la toma de acuerdos. Se otorga cierto nivel de autonomía al personal, pero siempre existe una discreta vigilancia y una preocupación por estar al tanto de lo que sucede; en este caso, el carisma puede ser un factor importante (S. Ball, 1989, 98-104).

Por lo que hace a los elementos del estilo administrativo de liderazgo presentes, podría mencionarse la búsqueda de un sistema de control de la vida académica que minimice los problemas y prevea diferentes tipos de situaciones, teniendo a la mano las respuestas necesarias: manuales de procedimientos, reglamentos, acuerdos diversos, etc. En un intento por ir acercándose a este modelo, que por cierto puede llegar a favorecer una participación más democrática, se ha establecido la conformación de consejos y comités, pero como en ellos se toman decisiones de poca importancia, resultan cada vez menos frecuentes y son abiertamente rechazadas por los participantes, y vistos a veces como pérdida de tiempo.

Finalmente, como evidencia del estilo político autoritario puede aludirse a las formas de contratación de personal en las que se selecciona a las personas que se consideran menos conflictivas y que no causarán problemas. Normalmente se buscan individuos capaces de adaptarse —por convicción o por necesidad— a los ordenamientos existentes y que compartan las perspectivas de las jerarquías superiores; de esta manera, se garantiza la tranquilidad institucional y el clima de trabajo sin interrupciones de carácter político o sindical. Esto ayuda a perpetuar el *status quo* y la distribución del poder existente (S. Ball, 1989, 116-122). Hay que recordar aquí, como ejemplo, el caso de Laura, quien considera que uno de los criterios de su contratación fue su calidad de hija de familia, persona dócil y poco conflictiva.

La combinación de estilos tiene que ver, por un lado, con los mismos

elementos del contexto y la historia de la institución. La relativa juventud y el enorme crecimiento que ha tenido en los últimos años han hecho difícil pasar de un estilo más propio de pequeñas organizaciones (como sería el interpersonal), a uno más burocratizado. En este sentido, a lo largo de los últimos años se han ido escribiendo las normas —reglamentos, acuerdos, manuales de procedimientos, etc.—; sin embargo, prevalecen todavía las formas de actuación que han sido dominantes, hasta ahora, y que son también evidentes a niveles políticos más amplios (el nacional, por ejemplo).

La forma en que, en cada circunstancia (ante un determinado problema, en un cierto momento político, etc.), se ponen en juego las formas de actuación, es decir, el estilo de liderazgo, cambian. Un papel importante tienen las características personales y formas de pensar de las personas en quienes recaen los nombramientos directivos, pues no obstante de que exista un estilo general, cada persona asume actitudes y conductas determinadas en el marco de autonomía al que se le da acceso. Entre los atributos relevantes de cada persona pueden considerarse: la clase social, la profesión, el género, la inclinación política, etc. Es así como las actuaciones entre los tres casos de dirección son diferentes: el de Laura, el del actual director del centro de investigación y el del director de la Facultad de Medicina. Es también importante considerar que un estilo específico puede estar en relación con las características de los subordinados, así como con la historia de la dependencia.

En el caso de la Facultad de Medicina, por ejemplo, el director tiene bastante fuerza y ejerce la autoridad sobre los subordinados privilegiando la disciplina y el control sobre las actividades de los otros miembros: estudiantes, docentes, personal secretarial y de servicios, así como otros directivos de menos jerarquía. Se ejerce la autoridad de una forma vertical en perjuicio de quienes se encuentran en los niveles inferiores, al prevalecer los criterios de la autoridad y el rango, sin dar mucha oportunidad a las decisiones colectivas o a la participación de otros en ellas, salvo en contadas excepciones, en las que se recurre a la aprobación de nuevas normas o disposiciones, generalmente propuestas desde la autoridad misma. Tal es el caso de algunas modificaciones a la normativa de evaluación del aprendizaje, y que, propuestas por la dirección, fueron aprobadas por el consejo técnico y han incrementado las presiones para aprobar —en primera convocatoria— los exámenes. Otro ordenamiento impuesto, sin previa consulta y discusión es, por ejemplo, la del uso obligato-

rio de uniforme en el plantel, que afecta directamente a los estudiantes y entre el profesorado (al menos a Lupita y otra de sus colegas).

El argumento, en estos casos, suele ser el mantenimiento del prestigio y la calidad que, por lo que se infiere de diversos documentos, está íntimamente vinculada al rendimiento en exámenes y a datos cuantitativos que con frecuencia hacen referencia a la competitividad del plantel a nivel nacional. Esta forma de ejercicio de la autoridad se ve reafirmada porque se obtienen resultados: elevados promedios, premios en concursos y eventos, etc., lo que se equipara con la calidad. El énfasis está en los resultados y no precisamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A lo anterior se añade la nota de excepción que siempre se pone al hablar de médicos, pues es una profesión de alto estatus a nivel institucional y donde los criterios y normas se aceptan como “especiales”, rígidos y difíciles de cambiar. También juega un papel importante en esta micropolítica, la relación profesional y personal que este funcionario mantiene con la más alta autoridad institucional (el rector), lo que le confiere un nivel jerárquico que rebasa el que pudieran tener otros colegas suyos, también en puestos directivos de similar nivel en otras Facultades. Esta situación tiene relación directa con el caso, porque a la autoridad que otorga el puesto en sí, se agrega la consideración de la influencia personal y esto incrementa el sentimiento de subordinación, así como las precauciones en relación con lo que se dice y cómo se actúa. Sin duda, esto influye en el clima de trabajo de la institución y en la forma en que se acatan, sin discutir las, las disposiciones superiores. En tales circunstancias se enmarcan los esfuerzos de Lupita por justificar plenamente —y con pruebas— sus cambios en el desarrollo de los cursos, por ejemplo. Estar en desacuerdo con disposiciones y criterios de una figura directiva poderosa puede resultar más arriesgado que si esa figura concentra poco poder, y, como he dicho, si bien el poder se asocia al puesto, en el tipo de liderazgo universitario predominante, también corre por otras vías.

Por lo que se refiere al caso del director del centro de investigación, este personaje ejerce la dirección de una forma muy diferente. Aquí hay elementos del contexto al interior del mismo centro que lo determinan. Por un lado, se trata, básicamente, de colegas investigadores. Todos han partido del mismo nivel o estatus en la institución. A este funcionario no lo une una amistad desde la infancia con el rector de la institución y su situación socioeconó-

mica es muy diferente a la del caso del director de Medicina. La relación con las esferas más altas del poder es de naturaleza diferente, lo que le coloca en una posición más vulnerable, pues sus actos pueden ser más cuestionados y fiscalizados; es decir, no pertenecería, como su colega, al *old boys' club* en la institución.

Al acceder al cargo, intentó —según sus colegas— formas de dirección en consonancia con las que privan en otros ámbitos institucionales, pero, en este caso, no funcionaron. ¿Por qué? Una de las razones es que ya se habían asentado precedentes de un liderazgo más participativo: el de Laura, y los colegas no aceptaron y boicotearon sus intentos por controlar, de tal manera que acabaron trabajando de manera disgregada, lo que se nota en distintas formas y que, además, es posible precisamente por la manera en que opera la institución: el paternalismo, la solución de problemas en directo, el “brincarse las jerarquías”, etc., y por la típica naturaleza competitiva e individualista que se asocia como característica propia del investigador. Es así como este director parece sentirse atrapado entre las exigencias de las autoridades superiores por un lado, y las de aquéllos a los que se supone debe dirigir, quedando mal con todos.

Para una persona que quiere hacer carrera en la universidad, el lograr que las cosas marchen bien en su escuela, centro o dependencia es fundamental, porque esto le da buena reputación y puede ser luego negociado y representar “puntos buenos” para un ascenso. En cambio, si hay problemas, suelen achacarse a la persona que ejerce en la dirección. Quienes no tienen ambiciones en este sentido, pueden asumir ese cargo como una responsabilidad no deseada o como algo inevitable. También puede aceptarse una actitud positiva y utilizar el puesto para obtener otros beneficios, entre ellos, defender una determinada posición y valores académicos, establecer nexos a nivel institucional o interinstitucional, etc.

Es posible apreciar que, en el marco de una misma organización educativa con un estilo de liderazgo que puede calificarse como patriarcal, coexisten diferentes interpretaciones y que, según las circunstancias, las personas oponen resistencia a esas formas de control. Lo hace Lupita disimuladamente al incumplir, por ejemplo, las disposiciones acerca de las evaluaciones orales; lo hacen Laura y sus compañeros al recurrir a instancias por encima de la dirección de su centro para resolver problemas.

Ya antes he mencionado que se trata de combinaciones complejas de factores en juego en cada circunstancia. Solamente agregaré aquí que, las formas en que se rechaza el ejercicio del poder en su forma de mando o autoridad, a veces, son indirectas y sutiles, pues como ya he dicho, una oposición abierta puede resultar muy dañina para la supervivencia del más débil.

En el caso de Lupita, es significativo su rechazo a las formas del poder patriarcal, del autoritarismo. Su negativa —en lo posible— a dar órdenes a su colega, y el expresar: “Yo no soy para puestos, no me gusta ordenar”, son, en mi opinión, expresiones de desacuerdo a la forma vertical en que se ejerce el poder y en que, en específico, se ha ejercido sobre ella a quien, “todo mundo tiene derecho a regañar”, según sus palabras. Su condición profesional como mujer se ha visto rebajada en este sistema, al tratársele no nada más como subordinada, sino que, asociado a esto, como dependiente, como una niña que debe obedecer al jefe quien, en el esquema ocuparía el lugar del padre poderoso y cuyas órdenes se acatan y no se discuten.

Un rechazo a las formas dominantes de dirección en la educación puede inhibir a muchas mujeres que podrían aspirar a ocupar diferentes cargos, en una reacción lógica para evitar caer en el “juego” del sistema (Rovira, 1993,37).

El rechazo, en el caso del centro de investigación, ya he mencionado que ha sido más notorio y declarado por sus miembros, pues éstos son capaces de negociar de forma individual con las autoridades superiores. En esto llevan un papel importante las formas en que opera la investigación, a partir de proyectos cuyos recursos son manejados directamente por los investigadores. El tener autonomía económica también permite cierta libertad de acción. Además de lo anterior, como en otro lugar he mencionado, tiene un papel importante el prestigio personal; de esta manera, en las relaciones con el poder se dan procesos de negociación, acuerdo, y se hacen concesiones de uno u otro participante.

Liderazgo femenino

"En realidad, el problema es distinguir entre una autoridad auténtica y otra que no lo sea... Podría decirse que la característica de un auténtico líder es la renuncia al deseo de dominar a los demás".

(David Cooper Cit. por Caro, 1977,145)

En el marco institucional descrito, Laura asumió un cargo directivo de segundo nivel inicialmente (subdirectora), ascendiendo en la medida en que fue probada su eficacia, pues a pesar de su calificación profesional, superior que la de la mayoría de sus compañeros de entonces, debía aún demostrar su valía. Esta situación se veía agravada por su condición de mujer, que se apartaba de los cánones tradicionales acerca del líder, donde con frecuencia se toma como parámetro para decidir si una persona tiene "madera de líder" el estereotipo masculino tradicional que implica un modelo de mando tecnista y enfatiza la capacidad de análisis, la dureza, e incluso, la fuerza física como un indicativo de la capacidad de controlar. Laura, en esta situación, se encontraba en clara desventaja, pues se le podía juzgar precisamente desde la orilla contraria, con base en el hecho de ser mujer y considerada como débil.

Para acceder a la dirección, en su caso, fue necesario, además, contar con el apoyo de su jefe (un hombre) para que fuera promovida al cargo que, sin nombramiento, venía desempeñando. Esta es una situación que, a la fecha, enfrentan otras colegas suyas. Tal forma de acceder a un puesto de responsabilidad fue antecedida por diversas "pruebas" acerca de su capacidad profesional y también de su condición de persona "manejable" y poco conflictiva. Da la impresión de que cuando se trata de una mujer, en especial, en lugares donde hay varones, se dudará más de su capacidad.

La universidad no escapa a los estereotipos sociales y cuando quienes deciden acerca de los puestos no tienen muchos modelos de ese rol desempeñados por mujeres, parecen sentir la incertidumbre acerca de si una mujer lo hará bien; así lo registró Joan Fobbs (1988), en su estudio relativo a las barreras que enfrentan las mujeres para acceder a puestos de liderazgo. En el caso de Laura, su condición de género volvió a jugar un papel importante ya que, al convertirse en madre de familia, esto se vio como un impedimento para su dedicación al trabajo y, coincidiendo con la llegada de un varón de confianza,

fue prácticamente removida de su cargo. En relación con este cambio parece haber jugado un papel importante el chovinismo de género, lo cual no es de extrañar, en especial en un medio en el que la gran mayoría de los compañeros de trabajo eran hombres. Este tema está documentado, lo que indica su relevancia y el que no haya sido superado en diversos contextos.

Lee, Smith y Cioci (1993), en una investigación realizada en Estados Unidos acerca de los profesores y profesoras como directores de escuela secundaria, llegaron a la conclusión de que tanto el género del líder como el de sus seguidores son importantes para la marcha de los planteles (p. 154). Mientras las profesoras se sienten satisfechas y apoyadas al ser dirigidas por una mujer, en el caso de los varones hay reticencias e insatisfacciones. Los autores especulan si podrá deberse a lo poco común de la situación, o a que las mujeres no se corresponden con la concepción del líder típico, o que los varones han sido socializados en la idea de que en el sistema educativo son ellos quienes deberían ocupar las posiciones de liderazgo (pp. 171-172).

Alban-Metcalfe y West (1993,198), dan cuenta de una falta de disposición de los empresarios a contratar mujeres que supervisen a hombres. De igual manera, Comas (1995,75), menciona que en la designación de los puestos y categorías laborales, entran en acción las imágenes culturales y normativas, de modo que suelen evitarse los nombramientos que contravengan esas imágenes que son estereotípicas. De esta forma, se evitaría, por ejemplo, que un joven dirija a los adultos, que hombres negros dirijan a los blancos y, desde luego, que una mujer dirija a los varones, y con mayor razón todavía, como en el caso de Laura ocurrió, en un área "típicamente masculina".

Por lo que se refiere a la manera en que Laura realizó sus actividades directivas, creo que fue un liderazgo predominantemente femenino; si consideramos que los estilos de liderazgo no son de una sola pieza, y en ellos juegan las distintas circunstancias. El desempeño de Laura en el puesto directivo se acercó a lo que N. Nims (1992) encontró como asociado con gran fuerza a las expectativas de liderazgo entre mujeres y que denominó "liderazgo democrático y situacional". La perspectiva más democrática, participativa, de colaboración, la tendencia a una mayor comunicación, se identifican como características de su hacer y también como propias de un liderazgo más femenino, sin que esto signifique que es exclusivo de las mujeres. Lo considero relevante porque se reconoce —en su actuación— una alternativa con res-

pecto a la que se observa en los líderes varones y a la que impera, en general, en la universidad.

Equidad —en una organización— implicaría relaciones entre pares de igual nivel, donde no hay jerarquías y tampoco hay distintos niveles de autoridad/subordinación. Es una utopía en las universidades y, en general, en la mayoría (si no es que en todas) las organizaciones patriarcales. Sin embargo, es una aspiración que puede guiar la conducta. Y creo que ha guiado a Laura en su labor directiva, que ella asocia más bien con la coordinación, la gestión de asuntos específicos que “alguien tiene que hacer”. Ya he dicho también que este esquema no es exclusivo de las mujeres y, en el caso de Laura, ella reconoció deber buena parte de esta orientación a su jefe, una persona con menos prejuicios en cuanto al desempeño de las mujeres en ciencia.

Lee, Smith y Cioci (1993), hablan de la consistencia de los hallazgos encontrados en distintas investigaciones que comparan el liderazgo masculino con el femenino. En estos estudios se ha encontrado como diferencias principales entre directores y directoras:

1° Las directoras actúan de forma más democrática y en un estilo más participativo, mientras los varones son más directivos y autocráticos.

2° Las mujeres asumen estilos de liderazgo más personalizados, mientras los hombres tienen una orientación más estructural; son más comunicativas y tienen mayor interacción con profesores y estudiantes.

3° Las mujeres invierten más tiempo en los salones de clases o discutiendo las actividades académicas escolares con el profesorado, mientras los varones tienden a orientarse más a la administración (p. 156).

Dado lo anterior, me parece que el estilo de Laura es, en consonancia con el que asumen otras mujeres en el medio educativo, de carácter femenino.

Un episodio señalado —el de la llamada de atención a la otra colega investigadora— pone de manifiesto que resulta (a veces) muy difícil asumir el rol directivo cuando se interponen, por un lado, la responsabilidad de mantener el control y hacer cumplir unas determinadas normas; y por otro, está en juego la relación personal establecida. Esto hace quedar como “villana” a la directora al afirmar el dominio, en un esquema típicamente varonil, contra la integración, que sería una perspectiva más femenina y comprensiva o mater-

nal. De esta manera, puede representar un fuerte dilema que involucra sentimientos personales, el tener que actuar soslayando los valores individuales que ha construido y que afecta las relaciones con los demás en favor del mantenimiento de unos determinados valores institucionales impuestos. Es la reflexión acerca de sucesos como éste que lleva a Laura a plantearse de otra manera su relación con los esquemas patriarcales dominantes en la institución, y en especial, con las posiciones de poder y la escalada para conseguirlo que parece dominar en diferentes ámbitos.

Hay investigaciones recientes que analizan cómo viven las mujeres el poder, distinguiéndose de los hombres en que -para ellos- el alcanzar una posición jerárquica elevada es un fin en sí mismo, mientras para las mujeres, es un medio; que la aspiración masculina es hacer una "carrera" interesante, mientras la femenina es "hacer algo interesante". (Goberna, 1994, 139). Sin duda, en estas diferencias se deja sentir la exigencia que siempre ha pesado sobre los hombres de competir, dominar a la naturaleza y a otros hombres, de tener más estatus, de "ser el mejor", "el primero".

Creo que las mujeres hemos vivido menos presiones en este sentido y podemos asumir el poder como medio para lograr un cambio y que ésta es la forma en que Laura ve su participación universitaria en la investigación, aunque no ya con una posición de poder jerárquicamente designado, sino más bien en el plano de igualdad, al compartir el trabajo con sus compañeros del grupo de investigación; al enseñar a los estudiantes como ella aspira a hacer; en la integración de sus saberes como investigadora, en el área de filosofía, como madre, como mujer.

CAPÍTULO 5

Conflictos entre la vida profesional y la vida privada-familiar

Este capítulo trata de la relación entre el trabajo profesional realizado por las mujeres académicas del estudio y el trabajo en el ámbito privado-familiar, es decir en la esfera doméstica o en el hogar. Éste implica tres dimensiones:

- Un edificio (*física*)
- donde un conjunto de personas interactúan con arreglo a ciertos tipos de relaciones (*social*)
- y que forma parte del sistema global de ideas que dan sentido a su mundo (*conceptual*) (Woodford-Berger cit. por Friedman, 1984) .¹⁰⁷

En el caso de los hogares a los que me refiero, están conformados por el esquema básico de la llamada familia nuclear: padre-madre-hijo(a). Es en este espacio donde se realiza una gran cantidad de trabajo, que lo es aun cuando quienes lo realizan no reciban por él una retribución económica en dinero, cuando son parte de la familia. El trabajo que se hace en el seno de la familia incluye, entre otras, las siguientes actividades:

- Reproducción: relaciones sexuales, procreación y crianza de los hijos o hijas. Es decir, incluye las actividades tendientes a perpetuar la especie y que se asocian más bien con los aspectos biológicos.

- Trabajo doméstico, realizado en el espacio de la casa; una amplia variedad de actividades cuya expresa finalidad es atender a las necesidades de alimentación, vestido y descanso de los miembros de la familia.

- Cuidado: incluye el soporte emocional y afectivo, así como diversas tareas que atienden al bienestar físico de los miembros de la familia: apoyo moral, consuelo, afecto, y tareas asociadas a él. Por su naturaleza, las activida-

107. Cit. por Mingione, 1994, 181.

des de cuidado pueden considerarse unidas a las otras, ya que, por ejemplo, hacer un pastel con motivo de un cumpleaños implica labor doméstica, pero también conlleva estar pendiente de la fecha justa, de las preferencias de la persona en cuestión, del cuidado y atención a distintos detalles, etc., todo lo cual involucra aspectos emotivos y de cuidado. Tal vez la fuerte implicación que el afecto tiene en lo que se hace para otros, vuelve problemático distinguir entre lo que cada persona considera como trabajo y lo que se juzga como actividad placentera o que ofrece gratificaciones emocionales, como en el ejemplo anterior, podría ser un abrazo y un beso de gratitud.

– Trámites y otras actividades fuera del hogar: se refiere a las tareas que en bien del mantenimiento de la unidad familiar se realizan fuera de la casa, ya sea que beneficien a toda la familia o a miembros específicos. Se incluyen, por mencionar algunos, los pagos de servicios diversos, gestiones de distinta índole: en el colegio de los niños, en la oficina pública, el banco, el club social, en las instituciones de salud, etc.

El trabajo familiar puede ser repartido de diversas formas; no obstante, de todas las actividades mencionadas, la procreación es la única que no puede ser intercambiada: ha de hacerla siempre la mujer. Sin embargo, a pesar de esto, las mujeres que como Lupita y Laura han sido educadas en buena medida con el modelo de sus propias madres, en cuanto a las tareas familiares que les corresponden como mujeres y por todo el medio social, cumplen, mayoritariamente, las otras actividades de trabajo familiar, es decir: el trabajo doméstico, el cuidado —en especial de los hijos e hijas—, y muchas de las actividades externas al hogar.

Estos elementos del “ser mujer” para los que la preparación comienza tal vez antes de tener la primera muñeca y los primeros “trastecitos”, van enraizándose con gran fuerza en la imagen de mujer-madre conformando un ideal al que se busca una aproximación en la vida real.

En los casos de Laura y Lupita, cuya vida transcurre dividida entre el rol profesional en la universidad, por un lado; y las acciones como madre de familia-ama de casa,¹⁰⁸ por otro. El conflicto surge debido a que ambas activida-

108. Tal vez el término no sea muy apropiado, pero sí es de uso común. Ama significa dueña, poseedora de alguna cosa, pero en muchos casos, solamente es co-dueña, tanto en la propiedad como en la toma de decisiones. Algo parecido ocurre con el uso del “reina de la casa”, pues un reinado implica súbditos o servidores y lo más usual es que una madre de familia no los tenga y más bien ella sea la que ocupe ese poco deseable puesto.

des resultan exigentes y comprometen las energías y el tiempo de tal manera que esto resulta en tensiones diversas.

En el estudio de Sanz y Fernández (1995) ya citado, se habla de que para las académicas participantes las diferencias más importantes con respecto a los varones están en el ámbito de la vida privada, en las exigencias externas a la universidad (pp. 333-334).

De las actividades propias de la vida profesional ya me he ocupado antes. Sólo deseo insistir en que en el caso de la vida académica, es una labor que difícilmente termina al salir de la universidad, pues existe un compromiso moral y derivado de la formación a invertir permanentemente el mayor tiempo posible en la actualización profesional, en la lectura de textos recientes, en la preparación de seminarios o conferencias, etc., todo lo cual hace muy difícil desprenderse del trabajo una vez que se sale de la universidad.

En lo referente al trabajo familiar, me refiero —primero— al que se desprende del rol de madre; es decir, las actividades específicas que se realizan en función de los hijos, desde su procreación y crianza. Después, me ocupo del trabajo doméstico, que siempre se describe como continuo porque “nunca se acaba”, para luego y como consecuencia de lo anterior, comentar acerca de la distribución del tiempo en la vida de Lupita y Laura y el estrés que toda la situación encierra.

1. Los hijos y su cuidado como responsabilidad materna

Rocío Grediaga (1995,352), apuntó ya la necesidad de hacer investigación para dilucidar cómo la maternidad y crianza afectan el desarrollo y conclusión de los estudios de posgrado en el caso de las académicas mexicanas, donde ella observó que, a nivel general, parecen tener una desventaja con respecto a los varones. A continuación abordo el tema, refiriéndome, en específico, a las experiencias de Lupita y Laura.

A lo largo de su vida, las mujeres van haciendo renunciaciones de diverso tipo. Unas están determinadas por las propias condiciones sociales (la procedencia de clase), otras están determinadas por el género. Entre las últimas están las renunciaciones personales que se realizan por causa de la familia. La mujer, por definición social, antepone los deseos significativos de los otros

(hijos/as, esposos, padres, madres) a los propios. En este caso, el marido y el hijo o hija y sus necesidades e intereses. Conforme la niña se va haciendo mujer, cada vez se ve más sometida por los "otros". Tal es el caso de Lupita y Laura: ellas accedieron a contraer matrimonio¹⁰⁹ a petición de los esposos. Ellas no tomaron la decisión primera, pues ésta es una norma social. Antes del matrimonio una persona puede soñar con diversas posibilidades de futuro y cuando se casa, estas posibilidades cambian, pues se conjugan con las de su pareja, ya que el cónyuge pasa a ser la persona más decisiva en su vida:

El matrimonio, por tanto, impone una nueva realidad. La relación de la persona con esta nueva realidad es dialéctica: el individuo, actúa sobre la realidad pactando con el otro cónyuge y la nueva realidad rebota sobre los dos, el individuo y su cónyuge soldándose así su realidad conjunta (Berger y Keller, 1977, 50).

Estos cambios modifican, pues, las percepciones de la realidad y alteran los horizontes futuros que las personas se plantean. En los casos señalados, jugaron su papel en los planes profesionales de Lupita y Laura. Sin embargo, a pesar de que contraer matrimonio fue un suceso importante en sus vidas, lo que realmente parece significativo a la luz de la trayectoria profesional es la procreación. Para Lupita, el futuro estaba claro, hasta que se embarazó. Para Laura, casarse no había introducido cambios en su forma independiente de vida, hasta que sobrevino el embarazo.

Las vidas profesionales de los respectivos esposos continuaron más o menos por la senda trazada: hacer la especialidad médica en un caso, y con el empleo en un sitio lejano, en el otro. Los cambios en la vida de ellas, por el contrario, motivaron el aplazamiento de las actividades profesionales en una, y en la otra, el enfrentamiento de condiciones adversas y la soledad en el proceso de embarazo, nacimiento y los primeros años de crianza, sin el apoyo del esposo.

Es innegable que los primeros años de vida, el niño requiere de múltiples y constantes cuidados que, normalmente, la madre asume como su res-

109. Berger y Keller (1977), plantean que en nuestra sociedad el matrimonio tiene un estatus privilegiado entre las relaciones que pueden ser significativas para los adultos. Los autores lo consideran un "acto dramático por el que dos personas extrañas llegan a vivir juntas y a redefinirse a sí mismas" (p. 43). No han compartido un pasado y, el establecimiento y mantenimiento de una estructura social de estas características, implica exigencias muy elevadas por parte de sus participantes: la pareja (p.47).

ponsabilidad principal, en la que a veces reciben –en palabras de ellas– “ayuda” o “apoyo” de otras personas: el esposo o mujeres de la familia. Hablar de ayuda o apoyo conlleva reconocer que la responsabilidad, en realidad, corresponde a la madre y que es ella la más indicada para atender al niño o niña. Implica, también, que la ayuda es inestable, que no siempre puede contarse con ella y, por lo tanto, la que debe hacer ajustes y acomodos en su vida suele ser la madre, porque el hijo o hija se antepone a otras necesidades. De esta manera, Lupita afirmó: “Le voy a dedicar mi tiempo porque él no tuvo la culpa”. Los horarios de su esposo en el hospital dificultaban la disponibilidad de él para asumir en forma compartida el cuidado del bebé.

En el caso de Laura, es la ausencia de su esposo y la imposibilidad de dejar el empleo lo que la mueve a adoptar otra estrategia: contratar una ayudanta primero, y luego, la guardería, pero esto no la libera de la tensión y la angustia constante ante los imprevistos (enfermedades, el vivir sola con un o una bebé).

En los dos casos me parece relevante mencionar la lejanía de las abuelas. Ninguna de estas madres pudo tener, por razones de residencia, la cercanía y consejo constantes de sus respectivas madres durante la crianza de sus hijos. En el caso de Jalapa, aún es usual recurrir a las abuelas y abuelos cuando no se tiene una guardería a la cual recurrir o cuando, por razones de horario, quedan algunas horas libres para el niño o niña y sus padres no están disponibles por motivos de trabajo. Estas redes de apoyo familiar, que en los pequeños pueblos eran tan comunes, tampoco eran tan necesarias porque pocas madres trabajaban fuera de su hogar, ahora cada vez son más perentorias puesto que los horarios laborales no coinciden con los escolares y lo mismo ocurre con los periodos vacacionales.

Ante la ausencia de estos refuerzos, no es infrecuente que las madres se hagan acompañar de los niños en el trabajo, en especial cuando están ya en edad escolar donde, por ejemplo, una suspensión de labores en el colegio implica, necesariamente, enfrentar el problema inmediato: ¿Qué hacer con el niño o la niña? Solución: llevarlo al trabajo. Esta situación no recibe críticas abiertas en lo general, pero se reconoce como una incomodidad y es notorio que las académicas –en este caso– han de estar pendientes no sólo de sus actividades normales, sino de la criatura, quien, por otra parte, asume una actitud demandante de atención. Los niños están solos y se aburren o perturban a

los adultos que tienen sus propias actividades, son ajenos al medio y demandan la atención de su madre. De esta manera, se crea una tensión y una situación incómoda para todos: en primer lugar, las madres, quienes creen que incumplen ambos roles; luego, los niños, que se sienten como un estorbo y fuera de lugar; finalmente, el resto de las personas —en el caso de la docente, sus estudiantes; en el caso de la investigadora, pueden ser sus colegas o compañeros—. Parece que, en el momento de encontrarse presentes los hijos, tanto Lupita como Laura, son madres ante todo.

La situación, en general, es asumida como un problema de las madres y sus hijos, ya que en estos casos los esposos no llevan a los hijos al ámbito de trabajo, aunque tampoco se ve como una situación social por atender. En los últimos años se han creado guarderías, que cubren una parte del horario y la atención necesaria, pero quedan muchas horas “difíciles” y en familias como las descritas, no se puede dejar a los niños solos.

Las estrategias seguidas por estas familias son distintas. En el caso de Lupita, hay mayor compromiso compartido con su esposo, lo que le permite a ella desarrollar actividades en horarios discontinuos en la universidad, con prisas y tensiones, pero, al menos, le resulta posible. En el caso de Laura, la ausencia del esposo y la falta de compromiso compartido en la crianza de su hija, hace recaer en ella un peso mucho mayor, lo que le dificulta más el cubrir horarios vespertinos, que sí lo logra de manera eventual y con dificultades.

Se aprecia, entonces, que el papel del esposo es fundamental, aún cuando no se asuman las tareas en un plan de igualdad o compartidas totalmente y continúe siendo la mujer la que lleva como propias las obligaciones en el manejo de la casa y el cuidado del hijo o hija. Sin embargo, sí hay una diferencia importante entre contar o no con el esposo. Insisto en que sigue tratándose de responsabilidad principal de la mujer y que frecuentemente la ayuda se da cuando ella no puede asumir una tarea determinada.

Una profesora, al leer el caso comentó su experiencia en relación con sus “remordimientos de conciencia”:

“Cuando él me ayuda, a veces, siento que está mal. Me ayuda porque no me alcanza el tiempo.”

Por lo que se refiere a la cantidad de hijos de estas académicas, me parece

importante indicar que nada más tienen uno cada una. Laura ha decidido no tener más hijos porque representan mucho trabajo y grandes esfuerzos (hay que recordar que a ella le tocó enfrentarlos prácticamente sola). En el caso de Lupita, ella aduce la edad, pero parece pesar, también, el que está convencida de que tener un hijo la retiraría (como ya ocurrió) de sus actividades y proyectos profesionales, que en estos momentos consumen sus energías y que le proporcionan grandes satisfacciones.

En todo caso, me parece interesante resaltar que estas madres se ocupan en gran medida de la educación y formación de sus hijos. Parecen conceder mucha importancia a la escolaridad y actividades complementarias de formación. Muy sensibilizadas acerca de lo que es pedagógicamente recomendable, hablan de la calidad del tiempo a compartir con ellos, de la importancia de su salud física y mental, de su desarrollo en las mejores condiciones. Se preocupan por brindarles, en la medida posible, una infancia feliz. Creo que ello está en relación, por un lado, con sus niveles académicos: se trata de personas muy bien formadas en lo profesional y que confían en los avances científicos; y por otro, con el hecho de que sólo tienen un hijo o hija. El caso de Laura contrasta con el número de hijos de sus colegas cuyas esposas no trabajan: tres cada uno.

Volvamos con la consideración del hijo o hija como problema: esto es consecuencia de poner los pies en el lado del trabajo profesional. Desde esa óptica, el niño interfiere con la dedicación a tiempo no sólo completo, sino total, como a veces exigen las actividades académicas. Puestos los pies en el otro lado, entonces, el trabajo profesional se convierte en un problema para la atención del hijo o hija y, en general, de la familia.

Ya antes mencioné que el trabajo doméstico —que es parte del familiar en general— es continuo porque nunca se acaba; lo mismo ocurre con el trabajo profesional en la academia. Sandra Acker (1995,160), llama incluso “instituciones voraces” a las universidades. Se comprende entonces, por qué para Laura —en ciertos momentos de presión laboral— su hija era “casi un estorbo”, o cómo, indirectamente, para Lupita implicaba un sacrificio dedicarse al hijo, pues él no tenía la culpa de haber nacido.

Ubicándose en el otro ángulo, se ve también al trabajo profesional como un impedimento para destinar más tiempo al hijo o hija. Laura desearía jugar más con su hija, dedicarle más horas y prestarle más atención. Lupita

querría dar rienda suelta a sus habilidades culinarias para agasajar a la familia, o dejar de sentirse un poco en deuda porque la familia se sacrifica, en cierta forma, con su ausencia de casa. En estos casos, al menos, hay coincidencia con lo encontrado por Beatriz Kohen (1992), al referirse a mujeres profesionistas argentinas: el ideal maternal que presentan estas mujeres altamente escolarizadas es semejante al que prevalece en el conjunto social más amplio.

Asumir a la familia como preocupación primera en sus vidas es parte de la definición de madresposa, de ser "para otros".¹¹⁰ Tanto Lupita como Laura asumen a la familia como su responsabilidad. Una dice "la mujer es la que pone orden en la familia", mientras la otra afirma: "...el estado familiar está tranquilo... el niño también está bien..., esa parte no me preocupa..." A partir de esta premisa fundamental, se generan las renunciaciones.

De esta forma, Lupita ha renunciado, por ejemplo, a hacer investigación, mientras Laura también ha reducido sus pretensiones de una dedicación más exhaustiva a este campo (viajes, estancias fuera del país, entre otros). En ambos casos han entrado en juego diversos factores, pero, sin duda, ha sido su calidad de madres el elemento decisivo. Se confirma así lo que dice Ma. Jesús Izquierdo:

Aquello a lo que se renuncia cuando se persigue aflojar las tensiones es uno de los indicativos más claros del propio orden de valores. En el modo de administrar sus energías, las mujeres manifiestan sus valores de un modo más contundente que en cualquier declaración de principios (1994a, 14).

Está claro: primero son mujeres-madres socializadas originariamente como tales y luego están los aspectos profesionales. Primero está el ser para otros en la familia. En segundo lugar, el ser para otros también a través de la relación profesional, de cuyo salario se beneficia igualmente la familia; y al final, para sí mismas, en un esquema de renuncia en el que su tiempo personal es menos prioritario.

Toda esta dinámica pareciera estar recordando la separación entre

110. Franca Basaglia (1983), definió a la mujer como ser de otros, planteando que su opresión tiene que ver con tres ejes: 1) La mujer como naturaleza 2) La mujer como un cuerpo para otros 3) La mujer como madre sin madre (*Cit. por Lagarde, 1993, 432*). Marcela Lagarde agrega que la mujer claudica, buscando al otro (esposo, hijos), con el anhelo de recuperar a la madre perdida, de poder reposar y filialmente depositarse en otro, como en la idealización de una madre buena que ella repite (*loc. cit.*).

público-masculino y privado-femenino, elementos del estereotipo. La mujer, entonces, se somete: a los mandatos sociales, a la sociedad patriarcal que le ha asignado un papel y le recuerda: "No se puede tener todo." Claro, es imposible tenerlo todo; es decir, una profesión que demanda competitividad constante y dedicación total; y, al mismo tiempo, querer vivir la maternidad con un grado de compromiso y entrega similares. Es inviable en el sistema patriarcal actual.

Viven así, Laura y Lupita, con más o menos éxito, organizando su tiempo de "doble presencia" (Balbo, 1978),¹¹¹ porque para ellas la realización personal se asocia a ambos roles, coincidiendo así con lo encontrado por Carvajal y García (s.d.) en relación con mujeres mexicanas de carrera, quienes no aceptan que trabajo y maternidad sean excluyentes (p. 237). Esta elección, sin embargo, conlleva ambivalencias cuando se cruzan las demandas y al momento de realizar elecciones entre una y otra esferas de vida.

2. El trabajo doméstico

En teoría, este factor podría reducirse al mínimo para las académicas si pudieran contar con una persona que atendiera a todas estas faenas. Esto, desde luego, deja de lado la situación que viven las personas que trabajan haciendo servicio doméstico para otras y que, por los bajos salarios recibidos no tienen, a su vez, la posibilidad de recurrir a un servicio similar y deben hacer, además, su propio trabajo doméstico. Las dificultades se reducirían también si se compartieran por completo, en plan de igualdad, las tareas domésticas entre los miembros de la familia. Lamentablemente, esto no ocurre. Veamos, en primer lugar, el caso en que hay empleada doméstica. De las dos académicas, únicamente Laura cuenta con ella y su principal función es la atención de la niña entre el término de la jornada escolar y el regreso de Laura a casa. Cuando llegan las vacaciones escolares, la empleada doméstica tiene vacaciones también, de modo que entonces Laura asume en persona las labores domésticas en su totalidad.

La empleada doméstica no cubre todas las actividades de la casa y, a pesar de su presencia, Laura debe, entre otras cosas: hacer la compra, preparar uniformes para la niña, llevarla al colegio, preparar la comida, lavar los

111. En Borderías *et al.* (Comps.) (1994, 503-513).

trastes por la tarde, preparar la merienda y el desayuno. Además de lo anterior, le corresponde realizar los pagos y trámites, ya que su esposo está ausente la mayor parte de la semana; de hecho, en los horarios en que funcionan las oficinas.

En el caso de Lupita, la familia no tiene empleada doméstica, así que ella dedica los fines de semana a hacer estas labores. Durante la semana es “ayudada” por su esposo. Sin embargo, sigue siendo ella la principal responsable de estas tareas, en especial de la preparación de alimentos, como en el caso de Laura.

El tema de los alimentos es un buen ejemplo —además, es una actividad que tanto Lupita como Laura realizan— de cómo ellas terminan por asumir muchas funciones que podrían compartirse. Preparar la comida implica comprar los alimentos (con frecuencia en lugares diferentes según el producto), cocinar, poner la mesa, lavar los trastos, limpiar la cocina, tirar la basura resultante. Estas actividades que se hacen tres veces al día, podrían perfectamente ser asumidas de manera compartida, sin embargo, se consideran actividades de la madre, quien así como alimentaba al bebé recién nacido, de igual forma asume, como su deber este trabajo. Hay que agregar que los niños suelen colaborar poco o hacerlo en áreas reducidas de acción (por ejemplo: arreglar su habitación).

Tanto para Lupita como para Laura, las tareas domésticas son asumidas como su deber. Éste se realizaba en otras épocas, cuando el padre trabajaba fuera de casa y aportaba el dinero, y la madre lo hacía en la casa contribuyendo con su trabajo, aun cuando —en el primer caso— hubiera un horario más o menos fijo y, en el segundo, se tratara de un trabajo que no termina. Ahora, ellas aportan ambas cosas, pero el esquema no se ha transformado; apenas hay algunos cambios, manifestados en “ayudas” y en “ser comprensivos”.

Si no hacen las tareas domésticas o controlan el que se realicen (cuando hay servicio doméstico), sienten que su familia sufre por su causa y no cumplen con su obligación, o que no cuidan suficientemente a su familia. Así, hablan ambas, por ejemplo, de que les gustaría esmerarse más con la comida. Lupita mencionó que ella aunque no tiene empleada doméstica, sí cuenta, en cambio, con todos los aparatos necesarios, para aligerar el trabajo.

Kate Millet (1995, 96), afirma que los aparatos ideados para facilitar el

trabajo doméstico lo han modificado cualitativamente pero no han reducido de modo apreciable su duración. Laura Balbo (1978),¹¹² dice, además, que los aparatos sí han logrado que se puedan hacer a la vez varias actividades, e incluso que se programe su realización estando fuera, pero que estos instrumentos requieren mayor capacidad de coordinación y saber especializado, lo que produce tensión en las usuarias. Según D. Comas (1995,112-113), por el contrario de lo que se cree, el trabajo doméstico ha aumentado porque aunque los electrodomésticos han disminuido el esfuerzo físico que se demanda para realizarlo, no han disminuido el tiempo global que se invierte ya que se han incrementado otras exigencias al cambiarse algunos conceptos (como el de la higiene y la limpieza); de modo que en la actualidad, por ejemplo, se tolera menos el desaseo y se ha generado una amplia gama de productos y conocimiento especializado en torno a sus funciones, que por lo general asume la mujer. Por ejemplo, en relación con el aseo corporal y del vestido, hace algunas décadas lo usual era bañarse menos y cambiarse con menor frecuencia de vestimenta. En la actualidad es una práctica diaria y, por lo tanto, genera mucha ropa sucia que hay que clasificar por color antes de ponerla en la lavadora, a veces —también— por tipo de género: hay que emplear cierta clase de jabón, suavizante, cloro, etc.

Es importante señalar que el trabajo doméstico suele incluir algunas actividades que por estereotipo, se asignan al esposo, principalmente las reparaciones, aunque también es cierto que suelen ser encomendadas a diversos trabajadores: carpinteros, electricistas, albañiles, etc. y que, en el marco de una economía como la mexicana, hace que proliferen este tipo de personal ofreciendo sus servicios después de haber cubierto una jornada en otro empleo (en todo caso, se trata de arreglos más bien esporádicos).

En general, podría pensarse que los salarios de las académicas fueran relativamente elevados, pero la contracción salarial ha sido en verdad importante en México¹¹³ y ha afectado en general a todos los trabajadores, a unos más que a otros. Entre la clase media, esto se refleja —por ejemplo— en la reducción de comidas fuera de casa y compra de alimentos preparados, lo que se traduce en mayor trabajo.

112. *Ídem.*, pp. 510-511.

113. Los ingresos de estas académicas en 1996 correspondían aproximadamente a la plaza de profesor de tiempo completo asociado C.

Sin embargo, es claro que tanto la contratación de servicio doméstico como el acudir cada vez en mayor medida, a empresas comerciales que se encargan de distintas tareas, no resuelve el problema social de la desigualdad en la distribución de las labores en el hogar. Resuelve -parcialmente- el problema de las mujeres de las clases medias y altas, pero ¿qué pasa con la inmensa mayoría de las familias donde los ingresos no permiten recurrir a estas soluciones? Si la distribución del trabajo que se genera en la familia no cambia, invariablemente las mujeres continuarán viéndose afectadas. En realidad, la contratación de servicio doméstico no es una solución, sino la transferencia de labores de unas mujeres a otras en condiciones con frecuencia muy desventajosas: sin acceso a servicios médicos, con jornadas de trabajo muy largas, sin periodos de descanso, etc. No se cuestiona en este esquema la injusticia que representa el dejar en manos de las mujeres la mayor parte del trabajo que genera una familia.

3. El tiempo de las mujeres académicas: para otros / para ellas

Dentro de 20 años, cuando sus hijos hayan crecido y estén —incluso— jubiladas, entonces tal vez tendrán “un cuarto propio” y podrán escribir, una necesidad que ambas ahora sienten y postergan. Quizás tendrán también un tiempo propio, pues el dedicado al trabajo en la universidad en los casos de Lupita y Laura se organiza y controla, con el fin de que alcance para cubrir sus necesidades. Lupita parece tener un control mucho mayor, ya que debe cumplir los horarios de sus múltiples clases y en laboratorio, etc. Es decir, tiene muy compartamentalizado su tiempo en la universidad. Laura tiene menos presiones en ese sentido, pero de igual forma debe organizar su tiempo de permanencia a fin de sacarle el mayor provecho. Esto en parte puede deberse a que cuando terminan sus actividades no pueden estar seguras de que dispondrán de tiempo extra en casa, donde tienen otras ocupaciones, o bien, es posible que conscientemente traten de mantener lo más separadas posibles ambas esferas, en un esfuerzo de organización, aun cuando a veces lleven trabajo a casa. Hochschild (1975)¹¹⁴ escribió, hace años, lo siguiente:

114. *Cit. por Bauer (1982, 381).*

La carrera académica está fundada en algunos supuestos peculiares acerca de la relación entre hacer el trabajo y competir con otros, competir con otros y obtener crédito por el trabajo, obtener crédito y construir una reputación, construir una reputación y hacerlo mientras eres joven, y en escaso tiempo y minimizas la vida familiar, minimizas la vida familiar y se la dejas a tu esposa.

A pesar de ser un texto de 1975, o tal vez precisamente a causa de ello, conserva su vigencia, ya que las exigencias de la vida académica, en general, se han acentuado. En el caso, por ejemplo, del área de investigación (y me refiero a Laura), las presiones por conseguir financiamiento, publicar, etc., la enfrentaron a la disyuntiva de minimizar la vida familiar o dedicarse de lleno al trabajo como hacen sus colegas investigadores con muchas horas extras. Ella no se apunta a este esquema porque no puede delegar en un esposo y porque no está dispuesta a perder el tiempo que desea compartir con su hija. Lo hizo durante los primeros años, metida en la dinámica imperante y ahora, más analítica y empujada por la experiencia y circunstancias, ha concluido que la espiral competitiva no vale la pena. Eso significa cambiar las prioridades, reorientar el trabajo hacia otros objetivos y en esto el tiempo ha jugado un papel importante: el de vida de su hija, ése de cuyo paso ha perdido la noción.

También a Lupita le ocurre algo igual: se le olvidan con precisión los años, y para recordarlos tiene que hacer asociaciones: ¿fue antes o después? Creo que el vivir con prisa, frenética e intensivamente el tiempo es la razón por la que ambas académicas no sienten su paso. Están siempre tan atareadas que no lo perciben y la intensidad de sus días pareciera una espiral que no puede detenerse.

Ya en un apartado anterior me he referido a los problemas del tiempo en el ámbito de trabajo, así que me constriño ahora a los relativos al tiempo para los otros significativos: esposo e hija(o).

El tiempo que se dedica al trabajo familiar se decide en función del tiempo laboral, hasta cierto punto. El del trabajo familiar es más flexible y no está sometido a los horarios que en una institución, normalmente, deben cumplirse,¹¹⁵ y, sin embargo, tiene también su dinámica propia.

115. En teoría, se podría esperar que el grado de libertad para administrar el tiempo de su trabajo fuera mayor en la universidad. En el caso de Lupita, está fuertemente controlado por los horarios de clase, además de las listas que se firman al entrar y salir. En el caso de Laura, tiene mayor libertad, por su condición de investigadora. Una de las ventajas que se atribuye a la investigación es precisamente la relativa libertad de que gozan quienes la practican.

La distribución del tiempo de trabajo familiar funciona —en lo general— con base en rutinas más o menos fijas: se come a una hora determinada, los niños se van a la cama a cierta hora, los pagos de los servicios se hacen en determinados días, los supermercados tienen un horario específico, los chicos entran y salen del colegio a unas horas precisas, etc. En realidad, el grado de autonomía en el trabajo familiar tampoco es tan grande como podría pensarse, porque está regido —en buena medida— por otros, es decir, escapa al verdadero control del “ama de casa”.

La combinación de los pocos tiempos que no están precisados por los demás, es lo que pueden dominar. En el caso de Laura, estos tiempos empiezan a eso de las cinco de la tarde, aproximadamente. En el caso de Lupita, se reducen a los fines de semana. Entonces sí, el tiempo es todo suyo... para hacer trabajo familiar. Éste, como al principio del capítulo mencioné, consta del cuidado, el trabajo doméstico, el de reproducción propiamente dicho y el de trámites y asuntos externos.

Tanto Lupita como Laura aprovechan el tiempo, en coordinaciones diversas destinadas a satisfacer necesidades familiares y cuando no es posible evitarlo, el trabajo profesional y familiar se mezclan, como ocurre cuando los niños van a la universidad, o al contrario, cuando se lleva a los niños a un parque y se aprovecha para finiquitar un asunto de trabajo. Se intensifica el uso del tiempo, y con ello aún cuando se cumplen las dos funciones, no se pueden lograr con igual grado de implicación que si fuera una sola. Siguiendo con el ejemplo, el niño perturba el clima de la clase; mientras la niña se ve privada de la presencia y atención de su madre.

Es curiosa la forma tan distinta en que pasa el tiempo para unos y otros. Algunos ancianos invierten toda la mañana entretenidos en un juego de cartas; para ellos es lento, ya no se compra ni se vende en el mercado. También el tiempo para los niños suele ser lento, entre un cumpleaños y el siguiente, su tiempo aún no vale mercadotécnicamente.

El tiempo adulto es el que cuenta, para ser tiranizado de diversas maneras, pero más en las mujeres. Todo su trabajo: desde tener un hijo, lo cual implica dejar de hacer cosas para ellas e invertir en producir una nueva vida, una vida que luego se aleja de ellas y a la que no pueden dedicarle más que pequeños espacios, tiempos que nunca son suficientes, desde que a los tres meses dejan al bebé al cuidado de otros para reincorporarse a la labor

profesional, porque en plena crisis ya no se deja el empleo más tiempo.¹¹⁶ Con el trabajo familiar pasa otro tanto, invirtiéndolo en actividades rutinarias y que se notan más cuando no se hacen: cuando todo está en su lugar, nadie pregunta por qué no está revuelto ni quién ha hecho ese trabajo en casa.

El tiempo para otros es, pues, un tiempo que se divide entre la jornada laboral y la de trabajo familiar. En ambas habrá momentos, pequeños espacios en los cuales, desde su limitado margen de autonomía, estas mujeres pueden disfrutar como tiempo “para ellas”. En estos espacios se incluyen las actividades que les reportan placer, descanso, alegría, un lugar en el que se intercalan los aspectos afectivos tan necesarios para el ser humano.

Finalmente, en el caso de Laura, yo encuentro otro tiempo que llamaré tiempo propio, que ha negociado con múltiples dificultades, para hacer algo que ha elegido por sí misma: unos nuevos estudios, aun cuando, de sus resultados, otros se beneficiarían. Se trata de un tiempo regateado por los demás, quienes pueden pensar que tienen la exclusividad de su tiempo: su familia e incluso su trabajo, apoyados por las normas sociales que pautan la vida. Ella está abriendo este espacio, este tiempo propio, pero no lo hace sin sufrimiento y con mucha fatiga. Lupita también ha buscado un tiempo que puede considerarse propio, al involucrarse —por su cuenta— en un proyecto que escapaba a su contratación laboral y esto, después de bastante lucha, le ha dado resultado.

Estas mujeres buscan sus tiempos propios, en función de sus intereses y deseos; sin embargo, esto genera en ambas cansancio, tensiones, prisas y agobio, pues se trata de su triple jornada. A todos estos elementos y los demás que surgen en el plano emocional y físico, como resultado de la conjugación de vida profesional y vida privada familiar, es a lo que me referiré como estrés. Lamentablemente, no todas las mujeres logran hacer esos tiempos propios. Una profesora universitaria, con un hijo de dos años y lectora del informe de Lupita, expresó:

“Me hizo pensar en qué difícil tarea compaginar una cosa con otra: la vida profe-

116. Casilda Rodríguez y Ana Cachafeiro (1995), hacen un interesante análisis de la forma en que se ha construido la maternidad patriarcal, al satanizar primero a la figura materna, descalificar la sexualidad femenina, impedir la unión entre madre e hija(o) y buscar la separación a temprana edad; para luego, en nombre de la autoridad y la educación matar los instintos de amor de las criaturas, para sustituirlos por el miedo, la sumisión a la autoridad, y el sufrimiento. La falta de tiempo para estar con los hijos es un ejemplo claro de esta dinámica.

sional y familiar. Cómo poder quedar bien en tu casa y como profesionalista, sobre todo, como madre.”

El uso mismo de la expresión “quedar bien” ya representa una actitud de satisfacer las necesidades y demandas de otros: la familia y el trabajo. ¿Dónde ha quedado perdido el tiempo para ella misma?

4. El estrés

“No paraba, no paraba esa mujer... yo creo que por eso se enfermó.”¹¹⁷

En los años 50 no se registraba aún el término “estrés” en el diccionario (Diccionario Hispánico Universal, 1958). En la actualidad no sólo está incorporado al léxico habitual, sino que se ha vuelto cada vez más común; es un problema de salud que se asocia al exceso de trabajo y a la tensión nerviosa. Gmelch, Lovrich y Wilke (1984)¹¹⁸ definieron el estrés como la “incapacidad de una persona para responder adecuadamente a demandas percibidas, acompañada por la anticipación de consecuencias negativas por una respuesta inadecuada”.

El estrés parece ir en aumento a nivel social. En el caso de los académicos en general, se habla del incremento de estrés entre los varones que se involucran significativamente en el cuidado infantil, así como entre aquéllos cuya familia implica “carrera dual”,¹¹⁹ caso éste en que ambos miembros de la pareja experimentan mayores niveles de estrés que en las familias tradicionales, donde el padre trabaja en la universidad y la madre en el hogar. Esto es consecuencia del incremento de tareas y horas de labor, pues mientras un profesor o profesora promedio trabaja 55 horas por semana, cuando hay que atender niños o responsabilidades del hogar, se pueden convertir en 70 horas por semana (Hensel, 1991).

En el caso de las mujeres académicas madres de familia, el que se les demande o ellas mismas se impongan la obligación de tener éxito como madres, esposas, amas de casa, hijas pendientes de los padres, amigas y cole-

117. En el video *Cruzando fronteras*, dirigido por Silvia Mejía, Colombia (1996).

118. *Cit. por Witt y Lovrich (1988,275).*

119. Hace referencia aquí a parejas en las que tanto el hombre como la mujer trabajan en la universidad u otra institución académica.

gas, autoras de trabajos u otros materiales académicos, conferenciantes, investigadoras o docentes, miembros de alguna comisión, encargadas de gestión, e incluso estudiantes... parece no sólo excesivo, sino difícil de compaginar en el tiempo y puede tener efectos en la salud de ellas.

Los efectos de la multiplicidad de papeles ejecutados en la salud de las mujeres se han abordado a partir de dos hipótesis principales:

1) Hipótesis de la escasez, basada en que cada persona tiene una determinada cantidad de energía y que cualquier actividad que se desempeñe implica desgaste y, por lo tanto, a más papeles, mayor desgaste y más estrés.

2) Hipótesis del refuerzo, basada en que los recursos de energía de las personas son ilimitados, y lo que falta, en ocasiones, es ejercitarlos. Según este enfoque, a más papeles desempeñados, más posibilidades de reforzar la autoestima, el estímulo, el estatus social y la identidad. Así, una experiencia traumática en un papel puede verse compensada por los logros en otro (Hyde,1995,209-210).

En los casos estudiados, creo que las dos hipótesis pueden tener algo de cierto. Me parece real que el estrés se incrementa cuando se llevan a cabo varios roles, en especial si las demandas son incompatibles en el tiempo disponible; pero también es cierto que las académicas disfrutan de las actividades que realizan, les proporcionan satisfacción de distintas maneras, sea como madres de familia o como profesionales, que serían las dos grandes esferas consideradas.

La ansiedad y el estrés que cada persona puede sentir y soportar son diferentes y están en relación con las presiones que percibe y la resistencia que tenga hacia ellas. En el caso de Lupita, su fuerte ritmo de trabajo la lleva a aparecer cansada y soñolienta continuamente.

Jenny Firth-Cozens (1993), reporta en un estudio realizado entre médicas, que la mayor fuente de tensión tanto en términos de frecuencia como de nivel, era producida por la combinación entre las carreras y su vida personal. Otra de las fuentes de tensión encontradas en el mismo trabajo fue el prejuicio y el sexismo en el ámbito profesional.

En el caso de Lupita, no obstante de que su carrera no se desarrolla en la práctica médica usual, sí pueden identificarse presiones debidas al sexismo, que ha debido enfrentar al sentir su rol profesional cuestionado por las autori-

dades de la Facultad de Medicina, lo que la ha llevado a actitudes defensivas y a encontrarse, en ocasiones, sumamente cansada y sola porque no desea hacer sentir culpable a su familia de la problemática profesional en un ámbito que, en cierta forma, no eligió en forma libre, sino coaccionada por las circunstancias familiares.

Laura no cuenta mucho con su pareja para afrontar las dificultades del día a día y ha decidido mantener separadas -en lo posible- las esferas laboral y familiar. En su caso, parece haber menos cansancio físico, pero sí más angustias y tensiones debidas a las presiones de tiempo y a la imposibilidad de atender, como sería su deseo, a su hija y al trabajo. Por lo que hace a las tensiones en el trabajo, parecen ser menores ahora que las sufridas algunos años antes. Sus relaciones personales con los colegas en el trabajo y el haber establecido una ruta clara en sus expectativas de desarrollo profesional, al parecer, la han ayudado en ese sentido.

Se observa, en ambos casos, los períodos de mayor tensión y dificultad se dieron en los primeros años de incorporación a la universidad y de adaptación a una nueva ciudad. Esto coincidió, además, en el caso de Laura, con el embarazo y crianza de su hija. El acceso a ámbitos mayoritariamente masculinos en la universidad, las sometió a la presión de la prueba constante: demostrar, una y otra vez, la capacidad profesional. Esto generaba inquietudes en el empleo, que se agregaban a las que pudieran provenir de la vida familiar en un momento de adaptación.

Aunque se trata de etapas ya superadas, el impacto que tuvieron en el ánimo de estas mujeres es palpable, puesto que se acuerdan con claridad muchas anécdotas y experiencias dolorosas y desgastantes de esos períodos. No hay, en cambio, menciones expresas a redes de apoyo en la propia institución, de tal manera que la presencia femenina y el desarrollo profesional parece un asunto particular: cada mujer ha de arreglárselas como pueda. El estrés y las tensiones en los casos de Laura y Lupita no se ve que provenga solamente del llamado "conflicto de roles" entre la vida profesional y la privada-familiar.

Un conflicto intra-rol se genera en específico por su condición femenina en áreas profesionales típicas de varones. El rol profesional que juegan puede estar cuestionándose en un momento dado, al ser consideradas atípicas en el área. Lo anterior puede llevar a tratar de disimular los problemas

o las fallas para evitar la crítica, ya que como en un apartado anterior mencioné, ellas no pasan desapercibidas y resultan a veces incómodamente visibles. Esto puede generar pequeñas tensiones que se acumulan y combinan con las provenientes de las cargas de trabajo profesional y un ambiente poco alentador y competitivo, donde ocupan un papel subordinado ante la jerarquía académico-administrativa.

Por lo que hace al rol de madre de familia, en el ámbito privado-familiar, podría existir también un conflicto intra-rol debido a las dificultades al interior del mismo rol en la familia: los problemas de convivencia, del trabajo familiar y los aspectos afectivos y emocionales “normales”.

Me parece además que en los casos de Laura y Lupita, un elemento que puede contribuir a incrementar el estrés no es sólo el no poder satisfacer adecuadamente las variadas demandas de sus papeles de profesionales y madres de familia, sino la culpa que ello genera, porque piensan a veces que están fallando, sin considerar que se trata de un problema social y no individual.

El sistema social patriarcal ha legitimado —por mecanismos ideológicos y de control económico-político— el papel subordinado de la mujer y su encierro en el ámbito privado. El que ahora muchas mujeres aborden la esfera pública sin que se hayan dado cambios radicales en la privada, es —para mí— la razón de los conflictos en que se debaten estas mujeres. Creo importante trasladar esas percepciones y dilemas individuales al ámbito social más amplio: discutir las, comentarlas y no vivirlas únicamente como un “asunto particular”, sino como un problema social que requiere también soluciones a ese nivel. Tal vez, más que en otro tiempo, sigue siendo válida la apreciación de Simone de Beauvoir (1995, 471):

La mujer independiente se halla hoy día dividida entre sus intereses profesionales y las preocupaciones de su vocación sexual. Le cuesta encontrar su equilibrio, y sólo lo asegura al precio de concesiones, sacrificios y acrobacias que le exigen una perpetua tensión... A causa de la tensión moral... y de todas las obligaciones que asumen y de las contradicciones en que se debaten, las mujeres están abrumadas y fatigadas hasta el límite de sus fuerzas.

Como breve epílogo, agrego aquí una mención al tema de los conflictos que han ido desglosándose en los tres capítulos que componen esta parte del trabajo.

Al partir de las experiencias cotidianas, al introducirme en las vidas profesionales de las académicas estudiadas, fue haciéndose cada vez más evidente la existencia de situaciones dilemáticas en las cuales debían elegir, y lo que esas opciones significaban en diversos sentidos.

También quedaron de manifiesto contradicciones entre el pensar y el actuar, entre las perspectivas conscientemente expresadas y las acciones concretas que se llevaban a cabo. La existencia de estas situaciones refuerza la idea de la complejidad de las vidas profesionales, por la multiplicidad de elementos en juego que, como los vectores en el ámbito de la física, ejercen su influencia y fuerza desde distintas direcciones y sentidos, propiciando que ante unas determinadas circunstancias y condiciones, las personas asuman unas actitudes determinadas.

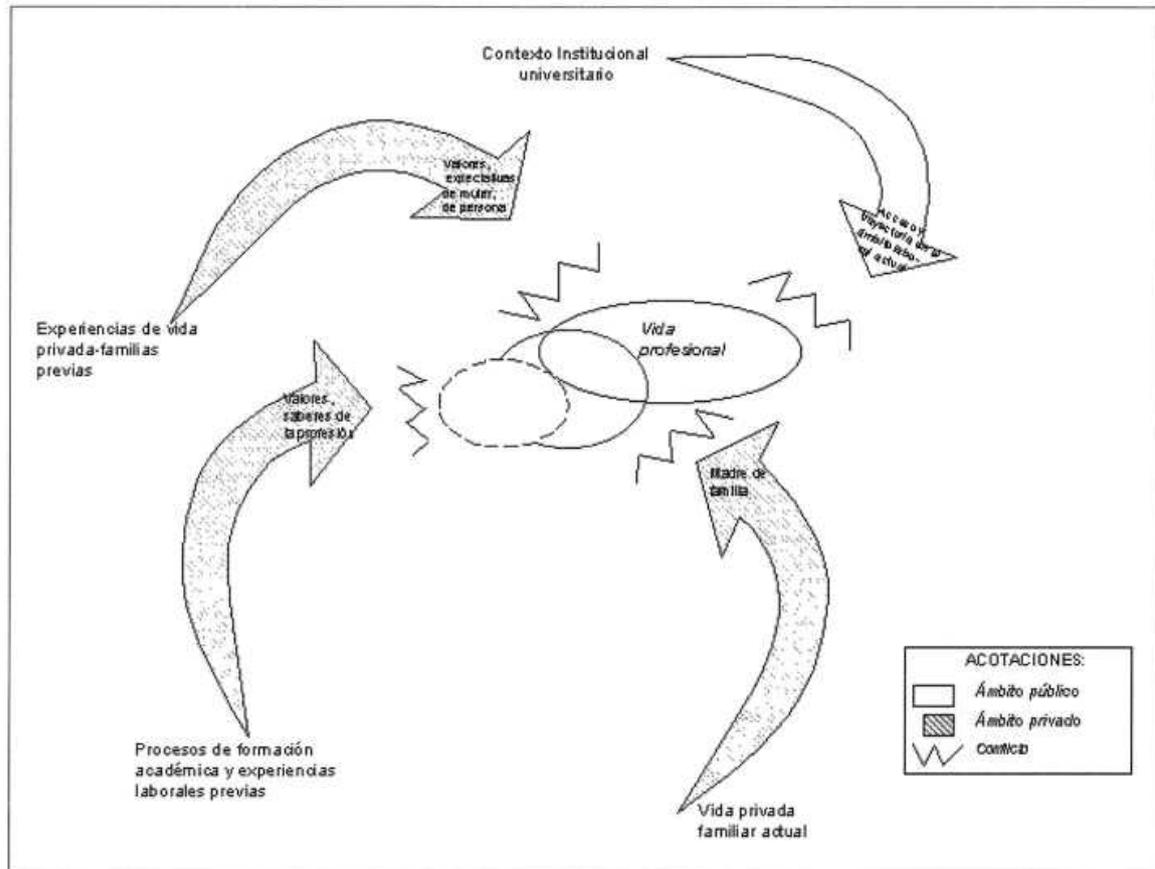
He querido representar los conflictos percibidos en el esquema 5. Es aquí donde éstos se destacan, pues en los esquemas iniciales no se habían considerado.

La presencia de situaciones dilemáticas en la formación de la identidad femenina a lo largo de la vida, pero de manera más fuerte en la infancia y adolescencia; la existencia de una actividad profesional cuyos valores y formas de actuación se corresponden con una lógica patriarcal masculina en oposición a los valores y perspectivas femeninas, así como la incompatibilidad que la forma de organización y estructuración que —a la fecha— guardan el ámbito público-laboral y privado-familiar, son las contradicciones principales que han quedado, para mí, de manifiesto al acercarme a las vidas estudiadas.

También se evidencia cómo, a lo largo de esas vidas, se van presentando cambios de perspectiva y concepciones conforme el panorama personal, familiar e institucional se altera, por la entrada en acción de diferentes valores, el surgimiento de prioridades cambiantes, nuevas aspiraciones, necesidades y condiciones específicas. Todo ello deja ver que las vidas profesionales no son estáticas, sino que se van construyendo poco a poco y se van modificando, lo que he querido representar con los óvalos punteados en el esquema mencionado. Se va ganando en definición y se va construyendo la vida con diversos elementos, se va también, redefiniendo y re-estructurando, en lo cual el pasado juega un rol importante, así como las expectativas de futuro que cada mujer tiene.

Esquema 5

Presencia de conflictos en la vida profesional de académicas



CAPÍTULO 6

Reflexiones finales

"Realmente no deseo concluir o resumir; terminar el argumento así es como acallar con una palabra a quien lee...

El asunto no es dar las respuestas, sino hacer posible una práctica diferente."

(Kappeler, cit. por Lather, 1991, 30)

Sandra Acker se refiere a las mujeres académicas como los "otros" profesionales en una institución voraz (1995,160), y advierte que sus aportaciones al tema tienen carácter especulativo y relativo a su propia experiencia, pues "se ha investigado muy poco sobre la vida diaria de las mujeres profesionales de la universidad".

El trabajo que con estas notas termina, pretende ser una pequeña aportación desde el ámbito de la realidad mexicana en áreas de escasa presencia femenina. Este hecho, en mi opinión ofrece (a la vista), las particularidades de un contexto que puede parecer muy diferente visto desde Europa, pero que, sin embargo, guarda puntos de coincidencia con planteamientos de otras latitudes y asociados a otras realidades. Pienso que no podría ser de otra forma porque se habla de mujeres en un espacio laboral marcadamente masculino, en una sociedad patriarcal.

No busco —ahora— ofrecer "una conclusión", pues como señala la nota que he elegido para encabezar estas páginas, más que un cierre me gustaría que el texto fuera una apertura: a reflexiones, al debate, a ofrecer otras visiones, a complementar. Sí me parece necesario, en cambio, retomar algunos de los aspectos centrales que fueron apareciendo a lo largo del trabajo.

La pregunta de investigación formulada en la presentación fue planteada de tal manera que no constriñera el desarrollo del estudio, lo cual ha permitido captar la complejidad del mismo. Al tratar de integrar lo que he aprendido, desgano algunos comentarios al respecto; considero, por un lado, las vidas profesionales de mujeres en la universidad; y por otro, a mí misma también como mujer y como trabajadora universitaria.

Mi impresión es la siguiente: que he salido ganando en el proceso de investigación, con una perspectiva más amplia y abarcadora que la de la partida. La travesía ha resultado enriquecedora: por las compañeras de viaje, por las dificultades superadas, por la constatación de mis posibilidades personales y las expectativas generadas para el futuro. Definitivamente, ha sido un viaje hermoso y aleccionador.

1. Acerca de vidas profesionales femeninas en la universidad

A través de las vidas de una profesora universitaria y una investigadora (Lupita y Laura), se ha expuesto la singularidad de las experiencias, pero también se ha evidenciado que en esas experiencias hay una ostensible presencia de elementos de opresión social.

La idea inicial de lograr comprensión de las vidas profesionales fue conduciendo la relación con las protagonistas de modo que abarcara diferentes aspectos de la vida presente y pasada: la formación, los cambios que ellas consideraron importantes en sus vidas, el contexto en que se desenvolvían sus prácticas, los aspectos de vida privada y familiar que están imbricados con lo profesional.

Lo aprendido no es un producto, o más bien, no solamente un producto, pues en realidad no creo poder comprimirlo y exprimirlo en estas páginas (aunque lo he de intentar): ha estado formado por momentos diversos, por muchos intercambios, relaciones, diálogos, ha sido todo un proceso.

Al intentar comprender la situación, decisiones y actuaciones de otra persona, entran en juego habilidades diferentes de comunicación: la otra persona ofrece no sólo datos, sino vivencias, sus propias interpretaciones de su realidad. A quien intenta comprender le corresponde recoger todo eso y hacer, a su vez, una interpretación. Y los diálogos se suceden en una circularidad de hablar-escuchar-hablar-escuchar... y finalmente, escribir, contar.

Durante este proceso, fui cayendo en la cuenta de la complejidad que encierra la vida de una persona, y de cómo se traduce —en los casos específicos de Laura y Lupita— la idea de las determinaciones e influencias múltiples en la construcción de lo social. Todo ello me ha guiado al convencimiento de que para entender las vidas profesionales se requiere que los estudios no se enfoquen exclusivamente a una de las esferas: la pública o la privada, el

presente o el pasado, la persona o el contexto, sino que se haga un esfuerzo por articular los variados elementos aun cuando, al depender de intereses y recortes debidos a necesidades o requerimientos de la investigación, se aplique un mayor énfasis en algún aspecto en particular.

Al abordar las vidas profesionales de la profesora e investigadora, tres relaciones me han parecido muy relevantes y destacables:

- a) La construcción de la identidad de mujer como madre y la de profesional, como espacios en los que hay valores en conflicto: los que se consideran tanto del ámbito privado como del público.
- b) La vida profesional en una institución patriarcal que tiene una forma de organización y valores pensados desde una óptica androcéntrica, lo cual representa un campo propicio nuevamente para el surgimiento de conflictos entre los valores y perspectivas más femeninos y los masculinos dominantes.
- c) Los vínculos entre la vida privada-familiar y la profesional académica, como espacios que no están separados en la realidad y en los cuales se producen demandas, a veces, simultáneas y absorbentes de tiempo y energías, lo que se traduce, también, en situaciones problemáticas para las mujeres que las viven.

A continuación me referiré a cada una de estas relaciones, y comentaré algunas de las opciones que se vislumbran como alternativas posibles para reducir, atenuar o disipar los conflictos que se fueron manifestando conforme me introducía en los estudios de caso y que inicialmente no había previsto.

La construcción de la identidad de mujer como madre y profesional

Desde el nacimiento se construye la identidad femenina en el hogar y con la figura materna como protagonista; se va gestando la identidad dividida, que se hace patente después, en el enfrentamiento entre los valores femeninos aprendidos de las madres y los valores profesionales del ámbito público. Durante la niñez no se perciben como problemáticos porque la niña permanece mucho más ligada a la madre, y poco a poco, en especial en la adolescencia, se revelan cada vez más, cuando la chica quiere dejar el gineceo de la casa y aventurarse más allá de la escuela obligatoria, en la consecución de carreras profesionales y en ámbitos poco feminizados.

Los valores presentes en uno u otro mundo: “el público” y “el privado”, se empiezan a evidenciar como incompatibles, y deviene el conflicto. Me he referido a éste como la disyuntiva o negociación que debe hacerse ante dos situaciones igualmente deseables o indeseables. En este caso, parto de que los valores de la familia, el hogar, la casa y la perspectiva materna son parte tan aprendida a profundidad y que resultan en fuerte competencia con aquellos otros que reciben el reconocimiento social en el mundo universitario o laboral y se asocian a lo masculino, como pueden ser la independencia, la agresividad, la competencia, la confianza en sí misma, la preeminencia de lo racional y la objetividad, la preocupación por los resultados y no por los procesos.

Victoria Sau (1995,30-31), retoma las palabras de Denis Berger, para recordar cuál ha sido el lugar de la mujer en el ámbito público:

La mujer-madre, excluida y además inferiorizada en el dominio público, puede pesar sobre las decisiones del marido. Pero este poder, que escritores y sociólogos tienden a magnificar, no deja de ser un poder complementario, un poder aparte. La realidad del marco en el que la infancia adquiere su conciencia del mundo, es una realidad de lo desigual.

La identidad femenina, plena de valores positivos, ha sido descalificada con relación al ámbito público. De las madres parece que aprendemos lo que no tiene valor “comercial” en el medio social más amplio, lo que resulta poco apreciado: la subjetividad, los valores del cuidado de los demás, la compasión, la solidaridad, sumisión, sacrificio por los hijos. Estos elementos, que se encierran en el mundo privado, han sido desvalorizados y, al no poder desprendernos de ellos como mujeres que hemos sido formadas, representan serias dificultades en un medio que no los acepta y valora, o bien, que los considera de menor importancia que otros, tales como la competencia, la agresividad, el individualismo, etc.

¿Existe alguna alternativa?

En el caso de las madres-académicas, ellas han tenido que enfrentar fuertes conflictos. A los que me refiero los veo asociados a la presencia (a nivel social) de un modelo de madre sumisa, abnegada, sufridora y renunciante que pospone sus necesidades personales en bien de las de los demás. Es el

patrón aprendido directamente de las propias madres: amas de casa y dependientes de figuras masculinas: el esposo, el padre, el abuelo, el cura, etc., quienes representan la autoridad.

Las académicas, socializadas en un ideal de madre de estas características han tenido que lidiar con todas sus limitaciones e ir descubriendo y desbrozando todos los aspectos positivos que guarda, apartándolos de los negativos: lo que ellas quieren conservar y valoran y aquello que rechazan. Entre los aspectos rechazados, se encuentra precisamente el servilismo, la sumisión, la renuncia a los derechos personales, y en suma, los que afectan a la autoestima y valoración de las mujeres:

La *matrofobia* se puede considerar la escisión femenina del yo, el deseo de expiar de una vez por todas la esclavitud de nuestras madres y convertirnos en individuos libres. La madre representa a la víctima que hay en nosotras, a la mujer sin libertad, a la mártir (Lyon Sukenick, Cit. por Sau, 1995, 25).

La falta de libertad, la renuncia, el martirio, el sufrimiento personal son parte de los rasgos negativos o lo que no puede considerarse como deseable en la realidad si se pretende —a la mujer— como una persona plena, libre e igual al varón en su calidad —ambos— de seres humanos. Sin embargo, se trata de rasgos que a veces se ven exacerbados y exaltados cuando se habla de las mujeres, como si se tratase de sus más altas cualidades, que enmascaran la subordinación y la opresión. Cuando se habla de la buena madre, el ideal tradicional suele referirse, por lo general, a este tipo de características, engañosamente enaltecidas.

Hay otras singularidades de lo femenino, construidas también en el plano social, que son valores positivos, deseables, pero no reconocidos como tales en el ámbito público: las habilidades comunicativas, las actitudes conciliadoras, la cooperación, la intuición, la presencia de la emotividad y lo subjetivo, la preocupación por las personas y los procesos.

El ideal de madre tradicional es inevitablemente incompatible con el masculino vigente en el cual aún se apuntan las ideas y concepciones del profesional. Creo que estas mujeres son ejemplo de una época de transición, y, por lo tanto, les está costando mucho esfuerzo construir una forma de ser madre y profesional a la vez. Esto conlleva modificaciones: primero en la

actuación —ante la imposibilidad de ser y la negativa a ser— como sus madres, en muchos sentidos; se trata de mujeres que, con autoridad, buscan rechazar los aspectos negativos de la maternidad aprendida y centrarse, defendiéndolos, en los valores positivos a que me he referido.

Por otra parte, exploran también alternativas —algunas no exentas de contradicciones— para no ser como “los otros” profesionales de la universidad, donde parece exacerbarse la competencia y el individualismo, el predominio de la autoridad, la fuerza, la racionalidad y objetividad, sobre los valores de colaboración asociados a los aspectos positivos de la feminidad que constituyen la llamada “ética del cuidado”.¹²⁰

Nel Noddings afirma que la falta de reconocimiento de los valores del cuidado en el ámbito público, al que cada vez se incorporan más mujeres, conlleva el riesgo de que estos valores desaparezcan o sean abandonados porque las mujeres requieren, como personas, la valoración social de esos rasgos que —hasta ahora— les son propios; al no recibir ese reconocimiento, pueden ir abandonando esta ética, lo que iría en perjuicio general.

Si los hombres y las mujeres participan en forma más completa e igualitaria en los dos grandes mundos: público y privado, ambos pueden cosechar, inesperadamente, enormes gratificaciones (p. 127). El argumento es:

... los hombres necesitan aprender cómo cuidar y las mujeres deben aprender cómo cuidarse a sí mismas a través de un fortalecimiento general de su autoimagen (p. 128).

Los diversos y profundos conflictos que se deben a la carga social representada en los estereotipos, en principio, el de ser mujer-madre y luego, el de profesional, asociados —respectivamente— a los ámbitos privado y público, al

120. Para Nel Noddings, el cuidado ético es una relación en la cual buscamos al otro moralmente, y suele describirse como proveniente del cuidado natural —esa relación en la cual respondemos con amorosa y natural inclinación—. La relación del cuidado natural es identificada como parte de nuestra condición humana, consciente o no, percibida como “buena”. Provee la motivación para el ser moral. Queremos ser morales para continuar en la relación de cuidado y para elevar nuestro ideal como personas que cuidan. Una diferencia importante entre la ética del cuidado y otras éticas que conceden al sujeto su propio lugar, es la importancia que se concede a las relaciones. Identifica la alegría, el placer (*joy*) como el sentimiento humano básico. Aclara —la autora— que el cuidado implica variaciones de tiempo, intensidad y relaciones formales, al considerar las maneras y grados que asume la implicación con la otra persona en favor de quien se ejerce el cuidado, pero, invariablemente, implica involucrarse. El cuidado no ha de ser forzosamente intenso ni dominante en la vida de la persona que cuida, es decir, puede tener largos periodos de latencia (1986, 4-17).

haberse radicalizado, han llegado al extremo de conductas esquizoides que demandan a una madre todo cariño, cuidado y sacrificio en el hogar; mientras en el ámbito público piden competitividad e individualismo, guiarse por la ley del más fuerte. Imposible para las mujeres. Es aquí donde esas esferas separadas en la teoría, se evidencian íntimamente mezcladas en la práctica y se nota en las actitudes femeninas que asumen las mujeres a cuyas vidas me acerqué. Tales actitudes se miran como “maternales” desde los esquemas patriarcales; se mezclan en el ámbito público en su hacer de cada día.

Se puede decir que estas mujeres han superado —al menos en parte— una de las limitaciones que, como madres, se les ha impuesto: la descalificación personal en lo público, pues sus hijos las ven como mujeres con autoridad y reconocimiento social. Para ellos, se va exteriorizando que sus madres saben y “valen” no sólo para el trabajo de la casa y las decisiones domésticas, sino para la esfera pública también. Sin embargo, el valor que se les reconoce aquí es en cuanto a profesionales, no en cuanto a madres, aunque ambos papeles los represente la misma persona; es decir, se acepta que puedan ser profesionales, pero ello no implica que los valores asociados a su condición de mujeres, y, por lo tanto, a lo privado y al “mundo femenino”, sean valorados socialmente.

Urge una nueva maternidad que recupere la voz a nivel público, que obtenga valor y reconocimiento en la sociedad, pero no solamente en el caso de las mujeres profesionistas, sino de todas como tales. Esto lo indicó ya Graciela Hierro al hablar de la necesidad de caminar hacia la educación matrilineal con un sentido de cambio del *status quo*:

... el sentido profundo de la política de la educación matrilineal es la revolución de la vida cotidiana, arrancando esta revolución precisamente del corazón del hogar, pilar y fundamento moral de la familia patriarcal. Para las mujeres lo personal es político, la revolución en la vida cotidiana se proyectará al ámbito público, cuando accedan a éste las mujeres educadas matrilinealmente (1993, 409).

Sin embargo, ello no implica que se ha de esperar a que lleguen nuevas generaciones; desde ahora es indispensable introducir cambios, pues a las mujeres de ahora nos corresponde avanzar, mirar con una nueva perspectiva nuestro lugar en el mundo —léase familia, escuela, universidad, sindicato, igle-

sia, etc.—, nos toca ir, como dice la misma Hierro, realizando los cambios en la cotidianidad. ¿Cómo, si no se educará matrilinealmente?

En este sentido, creo que se está cambiando, pero el cambio es lento y no exento de sufrimiento por las barreras enfrentadas en la búsqueda. Laura y Lupita no son ya como las madres de antaño, pero aún acarrean el lastre de una formación que descalifica a la madre. Tal vez ellas no se identifiquen con la idea y circunstancias de que habla Jane Swigart:

...las madres son despreciadas en tanto que madres, desvaloradas, excluidas de los centros de decisión; ellas deben asumir la entera responsabilidad de sus hijos sin recibir ningún apoyo, y aceptan los reproches cuando éstos tienen problemas (Cit. por Sau, 1995,30).

Pero hay todavía muchas madres que viven al extremo esta situación; en otros casos, se avanza muy despacio y con retrocesos en un estira-afloja que desgasta hacia posiciones de cuidado de hijos, hijas y hogar, en forma más igualitaria y compartida con la pareja (cuando la hay).

El esquema de la mujer como madre, siempre dispuesta al sacrificio, al bien ajeno antes que al propio, a posponer sus necesidades personales ante las de los demás, lo cual puede llevar al agotamiento, porque siempre habrá otros esperando por los beneficios de su trabajo, de sus cuidados. A ella, ¿quién la cuida? El cuidado de los demás es un valor positivo en sí mismo si no conlleva la renuncia permanente al bien propio de la mujer y madre, o si no, implica una demanda egoísta de cuidado perenne por parte de la familia y el padre, representado por todas las instituciones (universidad incluida).

El "cuidado" como posición ética tiene —en mi opinión— una naturaleza ecológica: es la preocupación por el entorno y quienes lo habitan, así como la preocupación por la persona misma. El desequilibrio está en que ese cuidado sea práctica habitual únicamente de una fracción del mundo: la del ámbito privado, donde —a nivel familiar— los varones no comparten por igual el poder, ni la responsabilidad, ni el trabajo con las mujeres.

Los valores del cuidado que, entre otros, son: compasión, atención de otros, amor, caridad, solidaridad, afecto. Todos ellos construidos socialmente como femeninos, y, por ende, descalificados y soslayados a lo privado; son valiosos e inherentes a la personalidad femenina, pero también presentes en

hombres de carne y hueso. ¿Cómo introducirlos en la universidad?, o más bien, ¿cómo dejar de ocultarlos a cada paso, como si fueran un “defecto”? ¿cómo lograr su re-valoración?

La vida profesional en la universidad patriarcal

Los cambios que se requieren se localizan en todos los niveles, desde el lenguaje que, paulatinamente, debe ir nombrando en femenino. La dificultad de lograr esta mutación, que acaso pueda considerarse mínima a la luz de otras de mayor envergadura, se pone de manifiesto —por ejemplo— en la seguramente frecuente e inconsciente utilización que yo habré hecho del masculino como abarcador del femenino, mientras escribía este texto. Lo mismo puede decirse del uso de una terminología vinculada a la guerra, o marcadamente agresiva que, con frecuencia, uso cuando quiero dar “fuerza” a mis palabras, evidenciando también una —ahora cada vez menos— inconsciente valoración de los esquemas agresivos en el uso de la lengua.¹²¹

Pero las modificaciones en la universidad se asocian a otras múltiples formas y situaciones. Una viene dada por la presencia de cada vez más mujeres en la universidad. No se trata sólo de cambio de sexo en los estudiantes y académicos, sino que las propias mujeres asumen actitudes, tienen valores y formas de actuación femeninas. Ya me he referido a cómo, en los casos de Lupita y Laura, esto queda manifestado. Poco a poco, los valores femeninos van permeando la actividad en la universidad, tanto por la acción de las académicas, como por la presencia de un mayor contingente de chicas en las aulas. Sin embargo, esto no resuelve el problema porque la estructura vertical y jerárquica que descalifica la esfera femenina en el ámbito universitario es fuerte. Hay necesidad de incrementar la acción, de pasar de una perspectiva femenina en el trabajo a una perspectiva feminista. El cambio implica ir más allá de la libre expresión y el reconocimiento de los valores asociados a las mujeres, a asumir una conciencia de la desigualdad existente y a la búsqueda de alternativas para ir la minimizando hasta hacerla desaparecer.

En la docencia, la investigación y la gestión universitarias, las opciones de actuación pueden ser muy variadas, dependiendo de las circunstancias

121. Al respecto fui advertida de mi uso de términos como “penetración” o “lucha”, y expresiones coloquiales habituales en mi redacción, como “al pie del cañón”.

enfrentadas. Aquí es posible aprender de otras experiencias, apoyándonos, también, en diversas formulaciones teóricas. En el ámbito de la docencia, creo que la pedagogía feminista ofrece —al respecto— experiencias y planteamientos muy positivos. Aunque, he de señalar que no parece existir acuerdo en relación con qué es la pedagogía feminista. Weiler (1991) dice que es difícil precisar qué significa en la práctica, y que, a veces, con el afán de definir se llega a generalizaciones improcedentes. Así califica la caracterización que formula Carolyn Shrewsbury (1987), quien afirma sobre la “pedagogía feminista”:

No excluye automáticamente cualquier técnica o enfoque. Indica la relación que técnicas específicas tienen con objetivos educativos. No está limitada a una asignatura específica pero incluye un elemento reflexivo que incrementa el componente de conocimiento feminista involucrado en la enseñanza/aprendizaje de cualquier asignatura. Tiene íntimos nexos con otras pedagogías liberadoras, pero no puede subsumirse bajo otros planteamientos. Es transformadora, nos ayuda a revisar la empresa educativa. Puede también estar basada en un enfoque tradicional de la enseñanza u otro planteamiento pedagógico (*Cit. por Weiler, 1991, 471-472*).

En realidad, C. Shrewsbury es poco esclarecedora, pues ofrece indicios en su caracterización, pero resulta muy vaga y general. No obstante, otra autora, Kelly C. Bignell (1996), recupera un aspecto importante mencionado por Shrewsbury en otra parte del mismo texto, y que es propio de las prácticas feministas de enseñanza:

La reestructuración de las relaciones de poder en el aula a favor de las mujeres y una especial preocupación por la mejora de las estudiantes (*Cit. en p. 316*).

La misma Kelly C. Bignell (1996, 316), rescata, de diversas autoras, otros rasgos característicos de una práctica docente feminista:

– Basada en la perspectiva de que la universidad tradicionalmente ha sido un lugar de poder patriarcal que ha desatendido las experiencias y perspectivas de las mujeres (Freeman & Jones, 1980).

- Para validar las experiencias de las mujeres, la autoridad se transforma en autoridad con las y los estudiantes en lugar de ser autoridad sobre ellas y ellos (Gore, 1993). Es decir, la profesora feminista se vuelve menos didáctica y más colaborativa con la idea de que el conocimiento es compartido y no impartido.
- Usa la experiencia personal como un área para la investigación académica y búsqueda intelectual (Humm, 1991). De esta manera se rechazan los marcos tradicionales del conocimiento académico donde lo que tiene valor es lo objetivo y racional.

Las reflexiones acerca de las vidas profesionales en la universidad pueden constituirse en punto de arranque para un trabajo desde esta perspectiva. No hablo sólo de la experiencia a que se refiere esta tesis (aunque la incluyo), sino de que la docencia puede asumir un carácter que revalore las experiencias de las propias participantes (que incluye también a los varones). ¿Quién dice que la teoría no se construye de la experiencia? Más bien es al contrario, y si surge de ella, la reflexión que se genera en el proceso, ya introduce un cambio y avance en las vidas específicas hacia posiciones más críticas, menos enajenadas y más transformadoras.

La idea de posicionalidad, la existencia de diversas interpretaciones posibles sobre la vida de cada persona, nos ilustra que la realidad es cambiante y modificable. El pensar a la vida como sistema, retomando la idea del bucle retroactivo-recursivo, nos mueve también a apreciar que las interpretaciones que hacemos nos ayudan a re-mirar el pasado con nueva luz y a entender el presente al recuperar el pasado. Todo ello introduce un cambio, que es una variación de posición hacia niveles de conciencia mayores.

La recomendación que formulara la filósofa y escritora mexicana Rosario Castellanos tiene, en este marco, plena vigencia:

Llevar a cabo atentas observaciones de nuestras semejantes presentes y pasadas de próximas y ajenas latitudes... y ejercer la despiadada introspección. Es decir, llevar a cabo el análisis de la experiencia vivida de las mujeres, incluida la propia. Y de esa experiencia, si es imprescindible que las mujeres escriban..., que lo hagan buceando cada vez más hondo en su propio ser..., pero con tal ímpetu que sobrepase la inmediata y deleznable periférica apariencia y se hunda tan profundamente en su verdadera y hasta ahora inviolada raíz, haciendo a un lado las

imágenes convencionales que de la feminidad le presenta el varón para formarse su imagen propia, su imagen basada en la personal, intransferible experiencia... y que una vez tocado ese fondo –que la tradición desconoce o falsea, que los conceptos usuales no revelan– lo haga emerger a la superficie consciente y lo libere en la expresión (Cit. por Hierro, 1993, 407).

Un ámbito laboral patriarcal como la universidad, con todo y sus controles y organización, deja márgenes de libertad –aunque sean pequeños–, opciones de actividad que deben ser aprovechados. Y es la misma institución la que proclama una naturaleza transformadora y de avance del conocimiento y la cultura como objetivo primordial. Esto pasa por el ejercicio de la crítica, por el cuestionamiento del *status quo*. De modo que, la misma institución nos da la razón: aceptarla como es no contribuye a su mejora, sino a su anquilosamiento.

Creo, con Giroux (1990), que si desde nuestro propio lugar de acción empezamos por analizar nuestras prácticas, podremos ir introduciendo cambios. Si esto se vuelve un “modo de hacer” cotidiano, una actitud constante y permanente, entonces, nos convertimos en docentes que no asumimos acríticamente los dictados de modas pedagógicas y disciplinarias y que tratamos de ir reformando la realidad hacia un deber ser que, si bien es utópico, representa una esperanza, la cual finalmente, como afirma Montserrat Moreno (1986,70):

“Si algo les falta a las mujeres, como colectivo, son utopías. Todas las grandes realizaciones de la humanidad han sido en algún momento utopías y para construirlas es necesario soñar.”

Creo que cuando esta práctica reflexiva se centra en el develamiento de las formas de desigualdad nada más entre la clase dominante y los oprimidos (Freire), sino a lo largo de todas las dicotomías y divisiones de que somos víctimas pero también responsables, estamos hablando de una práctica crítica y si, en el caso particular nuestro, de mujeres, nos centramos en las desigualdades asociadas al género, es una pedagogía feminista.

Experiencias determinadas de trabajo en el aula desde perspectivas como la apuntada ya existen. A veces los cambios se ubican sólo en las formas de evaluación del aprendizaje; en otras ocasiones se centran en una mayor participación de los estudiantes en las clases, o en su intervención en la defi-

nición de los contenidos, en la recuperación de sus experiencias personales, etc. Tienen como referente los avances, reflexiones e investigaciones que, provenientes del campo del currículum, de la sociología de la educación, de la evaluación educativa, de las posturas feministas, etc., van planteando la necesidad de una transformación. Es la confluencia de muchos vectores en un mismo sentido: la búsqueda de una práctica distinta, menos impositiva y pensada más en función del crecimiento personal que del control.

Sin embargo, los métodos por sí solos no resuelven nada, lo cual me hace recordar el uso del método de la palabra generadora de Freire, retomando su valor como herramienta para el aprendizaje de la lecto-escritura entre los adultos, pero soslaya su planteamiento concientizador.¹²² Con este ejemplo quiero señalar que, tras las herramientas metodológicas, debe haber una actitud reflexiva constante, una exploración del sentido de las prácticas, en la cual se involucren no únicamente el profesorado, sino también el alumnado. No hacerlo así es caer de nuevo en el juego del gatopardismo.

Hay, también, prácticas que buscan la concientización por la crítica y autocrítica, siguiendo planteamientos comprometidos personal y políticamente en la universidad. No están exentos de dificultades, porque la inercia y los esquemas establecidos son firmes, pero avanzan en la construcción de una docencia responsabilizada y congruente con sus planteamientos. Tal es el caso de las experiencias de Remei Arnaus y Nuria Pérez de Lara (1994, 282), quienes reflexionan, en torno a sus prácticas docentes, en las que se guían por tres principios de actuación:

- 1) Construir conocimiento nuevo integrado a la propia experiencia del alumnado.
- 2) Estimular el trabajo intelectual que favorece la comprensión, análisis, reflexión, debate, contraste, argumentación, formulación de hipótesis, etc.
- 3) Fomentar procesos conjuntos de evaluación, tanto de las clases como de los aprendizajes.

122. En los años 70, en México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), puso en marcha una estrategia de alfabetización basada en el método de Paulo Freire, pero con un sentido más bien instrumental.

Las autoras conceden valor preeminente de las experiencias de los alumnos y a las posibilidades que se desprenden del contraste entre esas experiencias y el conocimiento sistematizado (teoría), para lograr la integración. Privilegian comprensión a memorización y se cuestionan su papel como docentes, procuran dar al grupo capacidad de decisión, buscan eliminar las jerarquías autoritarias y valoran de manera positiva la discusión y la discrepancia. Esto se traduce en compromiso por parte de los miembros del grupo: con el aprendizaje que se estima como elemento de cambio y mejora personal, como una evolución constante y no como el producto que resulta simplemente en un "aprobado".

Las mismas autoras afirman que la relación pedagógica es una interacción entre los protagonistas del proceso: docentes y discentes, y por lo tanto, transmitir el conocimiento es también transmitir una forma de relación personal que debe caracterizarse por la mutualidad, ya que se involucran no sólo conceptos, sino habilidades y valores imbricados con gran fuerza. Justamente, sacar a la luz esta relación lo consideran fundamental en su práctica pedagógica (1994, 280).

Por lo que se refiere a la investigación, que es otro ámbito esencial de la vida universitaria, creo que la participación femenina se hace cada vez más evidente por el surgimiento de enfoques que recuperan la voz de las mujeres en temas de investigación y en perspectivas que toman distancia y analizan el conocimiento científico tradicionalmente incuestionado, dejando en evidencia los elementos ideológicos que oculta. (No abundaré al respecto, pues es un tema que he tratado antes y para el cual me apoyé en autoras y autores reconocidos). Tan sólo quiero apuntar aquí hacia la necesidad de abrir líneas de investigación acerca de las mujeres en la universidad, estudios comparativos entre diversas realidades: en distintos países, en diferentes disciplinas, con diversos tipos de situaciones de vida personal, etc.

Insistiré en la necesidad de procurar trabajos que integren los aspectos de vida profesional y vida familiar, o de otro modo, de los ámbitos "público" y "privado", a fin de lograr perspectivas más integrales y una mejor comprensión de las realidades profesionales.

Un enfoque como el señalado es válido también para el caso de que los estudios tengan como protagonistas las vidas profesionales masculinas, porque tampoco en ese caso deben verse escindidos lo público y lo privado. ¿De qué otra forma, entonces, podríamos ir encontrando las relaciones existentes si insis-

timos en las separaciones, en visiones que aíslan en lugar de integrar?

Precisamente, sobre el tema de las segregaciones, conviene aquí una formulación de intenciones, referidas a la continuidad del trabajo emprendido. Hasta aquí me he acercado a la experiencia de las mujeres en las áreas donde son minoría en la universidad; no obstante, nuevas inquietudes van emergiendo y entre ellas está la de estudiar qué sucede en el otro caso, la otra mitad que no he abordado: los hombres en la universidad. Es así como, en particular, va surgiendo la inquietud de estudiar qué ocurre en el caso de varones en ámbitos tradicionalmente femeninos, por ejemplo: enfermería, trabajo social y pedagogía.

Las mujeres profesionales en la universidad constituyen, como he mencionado en otro lugar, un colectivo de “élite”, pero en la misma institución hay otros grupos de mujeres que se encuentran en condiciones menos “favorables” y es necesario trabajar también en ese ámbito, desde una perspectiva de género.

No quisiera abrumar con una letanía de temas por estudiar, sólo quiero mencionar uno más que surgió con fuerza mientras realizaba este trabajo: la situación de las secretarías como personal “invisible” y poco considerado en la universidad, constituido (en inmensa mayoría) por mujeres y que se vislumbra no sólo interesante como objeto de estudio, sino como espacio laboral que debe ser revalorado y reconocido, al menos en el contexto en que hice los estudios de caso.

Por lo que hace a los trabajos que, en mi opinión, hay necesidad de emprender, no solamente hay que definir el tema que se estudiará o la situación de que nos ocuparemos, sino de manera preeminente, discutir y precisar cuál será la mirada que adoptaremos, y esto implica reflexionar en torno a asuntos cruciales como: el por qué de la investigación, el cómo se realizará, cuáles son los postulados epistemológicos en que se fundamentará, cuál es la finalidad de su realización, quiénes participarán en ella y cuál será su papel. Todo ello debe, en mi opinión, tomar distancia crítica de las perspectivas científicas tradicionales. Muy útil —en este proceso— puede ser recurrir a planteamientos como el de la epistemología de la complejidad y las perspectivas feministas críticas de la investigación, que, al recordar a Gaby Weiner (1994), consideran los siguientes rasgos:

- deriva de la experiencia y está enraizada en la práctica;
- continuamente sujeta a revisión, como resultado de la experiencia;
- reflexiva y autorreflexiva;
- ampliamente accesible y abierta al cambio;
- basada en el análisis de múltiples y diversas experiencias y realidades materiales de las mujeres (y los hombres);
- esclarecedora de esas experiencias y realidades;
- explícitamente política y orientada por valores;
- en el salón de clases, imbuida de prácticas organizativas feministas basadas en la equidad, democracia y relaciones no jerárquicas;
- en la investigación educativa, rechazadora de los dualismos convencionales como teoría/práctica, mental/manual, epistemología/metodología (p. 130).

Aun cuando estas demandas puedan parecer numerosas, complejas, ello no debería frenar los intentos para enfilar hacia allá los esfuerzos de investigación, en la búsqueda de una perspectiva más ética, relacional y personal en la construcción del conocimiento.

Por lo que respecta a la gestión, es otra de las áreas importantes del trabajo en la academia y en la que conforme se asciende en los niveles jerárquicos, la presencia femenina es más escasa. Se desaprovechan aquí las cualidades de muchas mujeres, que pueden contribuir a mejorar el clima institucional con posturas más democráticas, participativas y de colaboración, volviendo a la ética del cuidado a la que me he referido antes. El temor a dejar la autoridad en manos de las mujeres, a compartir las posiciones de esta naturaleza, puede estar asociado a la concepción de la autoridad misma. Considerada ésta como control y dominio, como posibilidad de imposiciones. Una forma de autoridad que, a veces, es rechazada por las mujeres y en otras es asumida con dificultades, porque exige una actuación incompatible con sus valores y formación.

Para solventar este problema, no se me ocurren más opciones que la de aprender a valorar las capacidades propias como mujeres para asumir posiciones de gestión, con una perspectiva que sea acorde con las concepciones personales, con una postura más clara de cuál es el papel del liderazgo que se considera enriquecedor de la persona, pero también del medio de trabajo y quienes lo integran: una actitud hacia la mejora, el cambio, la innovación,

el fortalecimiento de los valores positivos, la consideración de la dimensión humana de los miembros de la institución: colegas, estudiantes, otros trabajadores (hombres y mujeres).

Las estrategias para lograrlo pasan como he dicho, por la formación que puede desarrollarse por ejemplo, a partir de grupos de trabajo o en programas específicamente pensados al efecto. No hay que olvidar que los criterios para ocupar puestos y cargos de gestión, con frecuencia, son poco claros y que en ellos el poder político juega un rol fundamental. Todo esto debe ser incluido en el análisis, la discusión, la reflexión, pero no para declararse incompetentes y desistir, sino para buscar alternativas de acceder a esos lugares y, desde ellos, hacer valer una posición y sacar adelante una perspectiva que mejore (en lo posible) a la institución y la vida de quienes la conforman.

Ya me he referido antes a que la universidad, a pesar de la intensificación en el uso del tiempo, permite aún márgenes de libertad y creo que debemos aprovecharlos para la creación de grupos de reflexión en los que se tomen —como punto de partida— las propias experiencias profesionales de las mujeres, lo cual ofrece una posibilidad para la comprensión personal y para el cambio colectivo. Empezar una dinámica de autocritica a las posiciones personales y de crítica a las imposiciones que —a diversos niveles— vivimos; poco a poco, puede mover al cambio. Acaso, al principio, en pequeños detalles, pero esto no es poco importante, al contrario, es quizás la alternativa disponible para tomar el timón de nuestra vida en nuestras manos. A esto se refiere Virginia Ferrer (1995,184) cuando habla del uso de la crítica:

Reestablecer la autoestima y la autoconfianza en la posibilidad de —como mínimo— ser capaz de dirigir la propia vida cotidiana coherentemente, la convicción de la propia capacidad para poder argumentar y defender las decisiones particulares y privadas frente a los contextos institucionales próximos, la decisión de al menos cambiar el entorno inmediato, la posibilidad de transformar y liberar las relaciones con los seres que nos tocan de cerca, profundizar en los procesos de debilitamiento del poder personal y de las instituciones en las que se está inserto y compartir todos estos momentos de autenticidad con los otros supone ahondar en los procesos de análisis individual y colectivo, dotar de sentido a la propia vida y posicionarse en una actividad vigilantemente crítica frente a uno mismo y los demás, establecer un diálogo continuo con uno mismo, y con los demás, supone

relacionarnos, relatarnos, que es hacernos la relación de nuestros sucesos, liberarnos desde el re-conocimiento de nuestra tragedia.

Nuevamente quiero rescatar el valor que puede aportar a estos procesos de crítica y particularmente a la autocrítica, la utilización del diario: uno en el que se vierta la actividad profesional, en el que se incluyan las incertidumbres, los dilemas, los conflictos vividos, los avances y retrocesos. Vale tanto para la actividad docente como para la investigación y para cualquier otro tipo de actividades que se tengan encomendadas, a condición de que se use de verdad para la reflexión, para volver sobre él una y otra vez, sacando el jugo de nuestras experiencias y retomándolas con los demás cuando haya la oportunidad o el momento propicio para hacerlo, o al menos, confrontándonos con nosotras mismas si el medio en que nos ubicamos no nos ofrece otras posibilidades.

Vínculos entre vida privada familiar y profesional en la academia

Los vínculos entre la vida privada familiar y la vida profesional en la academia representan conflictos porque se trata de ámbitos positivos en ambos casos, de esferas "amadas" por las mujeres. Si el estudio se hubiera referido a un espacio laboral caracterizado por la rutina, un trabajo que implicara poco o nulo crecimiento personal y que no presentara retos que ponen en juego las diversas capacidades de la persona, quizás el conflicto sería cuestión de organización.

Contrariamente a lo que pensaba al comenzar la investigación, estas mujeres académicas, casadas y con hijos, no se limitan a "cumplir" con los mínimos indispensables de una actividad profesional, lo que implica que –para ellas– la vida profesional tiene un alto valor y buscan los medios para que no se vean restringidas por su roles de madres y "amas de casa". Ellas se embarcan en otras empresas académicas, por vías un tanto innovadoras o diversas a las establecidas: hacen estas cosas, porque les gusta y no por una expectativa de recompensas materiales. Es decir, el valor de la actividad profesional si bien tiene un componente salarial, tiene también un fuerte valor de realización personal; por lo tanto, asumen una "triple jornada" voluntaria, que es un tiempo propio, pero al fin y al cabo, un tiempo de trabajo adicional. Es, no obstante, un tiempo que está expresando deseo de libertad, de un espacio no determinado por otros sino elegido por ellas mismas. En mi opinión, una muestra de cómo desde ópticas y en disciplinas diferentes, se aprecia que aun cuando la "madre"

patriarcal está presente, coexiste con la persona-individual-independiente; pero lo hacen no por actitud egoísta, al contrario, porque la idea de bien personal se une a lo social, enlazándose en expectativas de mejora, como en los casos estudiados en los que se evidencia la búsqueda de hacer una investigación más consciente y con valores enfocados a una vida más humana o a mejorar la práctica docente para facilitar la tarea a profesorado y alumnado.

En el caso de estas académicas, el conflicto es más innegable pues, porque de ambas esferas se obtienen elementos muy positivos y, como hemos visto, no son los aspectos económicos la razón de ser del empeño en el trabajo, sino es el placer del trabajo mismo. No obstante, la esfera privada, y, particularmente el ser madres, representa otro ámbito importantísimo de crecimiento y desarrollo personal. Estoy cierta que las mujeres tenemos derecho a vivir ambos, sin que haya que optar por uno de los dos. Como mujeres y personas, el crecimiento en ambas esferas debería plantearse como complementario para aquellas mujeres que decidan asumir ambas formas de desarrollo de sus vidas. Hasta ahora, implícita o explícitamente parece “darse a escoger” entre una esfera u otra. Testimonios de las propias participantes en el estudio y de lectoras del mismo, así como de otras mujeres y otros estudios,¹²³ hacen referencia a esta situación difícil que es la de compaginar ambos compromisos.

El estrés, la falta de tiempo, así como una compartida serie de obligaciones y responsabilidades familiares (trabajo doméstico incluido) que son poco compartidas, se han expuesto con claridad en los casos estudiados, como problemas vividos fuertemente por las académicas. La pregunta que ronda en la cuestión es igual que en los otros aspectos conflictivos: ¿Hay alternativas?

Creo que, efectivamente, las hay, pero ante todo habría que centrar el problema, no ubicándolo en la figura de la mujer, ya que lo que cabe es dismantelar la creencia de que es un error pretender desempeñarse en ambas

123. Por ejemplo, el del Seminario Universitario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Barcelona (1995), destaca la relación de la vida privada con los vínculos conyugales y los hijos así como las obligaciones domésticas y cuidado de los otros en general. En el estudio, las autoras encontraron que la vida profesional se vive como invasora de la privada, porque la universidad demanda gran dedicación de tiempo y esto deriva en presiones por las responsabilidades y obligaciones que impone a las mujeres. Mencionan (las autoras) que se evidencia —entre líneas— rebeldía consciente o inconsciente, y un deseo incumplido de mantener separadas la esfera pública y la privada. También encontraron que la vida profesional y la privada se ven como disyuntivas, pero en tales casos aparecen con un sentimiento de pérdida, y de tener que pagar “un precio” por dedicarse a la vida profesional, que va en detrimento de relaciones personales y familiares más intensas. También puede citarse aquí el trabajo de Sanz y Fernández (1995).

esferas. Se impone cada vez más la necesidad de una responsabilidad familiar compartida y un compromiso más igualitario para con las tareas de cuidado y atención de los miembros de la familia. Esto implica que, con la presencia de hijos o hijas, ambos miembros de la pareja han de colaborar por igual en el trabajo que se genera, y cuando los niños y niñas estén en posibilidades de hacerlo, habrán de asumirlas también.

Implica que socialmente ha de ser reconocido el valor de la maternidad y paternidad así como las tareas de crianza y cuidado de los otros. La importancia de la vida familiar debería reflejarse en todos los niveles, en la legislación, en los presupuestos, en los servicios sociales, etc. O también en horarios laborales más flexibles y otros arreglos adecuados destinados a la protección de la infancia y al cuidado de quienes lo necesitan (los enfermos y ancianos en concreto).

En algunos países ya se conceden licencias y permisos no sólo a las madres cuando los hijos enferman, sino que pueden ser los padres quienes se queden en casa para cuidarlos y para atender a otras necesidades. Las posibilidades de continuar avanzando hacia una tarea familiar más compartida son muchas, pero en sociedades como la mexicana, donde los hijos han sido tradicionalmente responsabilidad materna, el camino es más largo. El cambio será lento, pero eso no significa que es imposible. Lo primero que hay que empezar a cambiar es precisamente esa creencia, de "hijos sólo de su madre" y que la atención y cuidado sea vista como una faena que no resta ni un ápice de masculinidad, y en cambio, sí va en detrimento de las nefastas actitudes machistas.

Nel Noddigns (1986,127) afirma que los hombres al participar en las responsabilidades de la vida doméstica pueden aprender el placer real y potencial que tiene para su auto-renovación. Si creemos en los valores positivos del cuidado y apreciamos la dicha que representa compartir el proceso de cuidado y crecimiento de un niño o niña, no podemos pensar que sea justo y deseable que corresponda exclusivamente a la madre, pues no es sólo trabajo el que hay en juego, sino placer y desarrollo personal conjunto del padre con el hijo o hija, al igual que con la madre.

Desde este acercamiento y responsabilidad, quizá también el hombre pueda incorporar los valores "femeninos" como el cuidado, en el ámbito público.

Uno de los valores importantes asociados al cuidado es el del diálogo. Luce Irigaray (1994,140), al referirse a las tendencias que se aprecian en el

análisis de respuestas de hombres y mujeres en el uso del lenguaje, apunta a que las mujeres busquemos la comunicación y en particular el diálogo, con la vista hacia el futuro. Mientras las mujeres “comunican más”, los hombres utilizan el lenguaje para designar la realidad o producir y establecer sus verdades más que para comunicarse (inmediata o mediatamente) entre ellos (p. 148). Son dos maneras diferentes de hacer uso del idioma, y en el ámbito público, ambas deberían ser valoradas y reconocidas. Hasta ahora, como muchas otras manifestaciones de la cultura, se han mantenido separadas, divididas.

El diálogo se enfoca a las relaciones entre sujetos, es por lo tanto, más “femenino”. El uso (hasta ahora) masculino del lenguaje, se centra en las relaciones con el objeto. Un cambio importante y enriquecedor para la comunicación humana sería la recuperación de los valores y esquemas femeninos del uso del lenguaje, en un plano más personal, tanto en los espacios públicos como en los privados, tanto de varones como de mujeres. Para ello, se hace necesario un cambio de perspectiva, un reconocimiento del valor del otro, que en este caso, sería, asimismo, la reducción hasta su eliminación del uso jerárquico del lenguaje; esto es, dar la palabra y escuchar a las mujeres, pero también a otros grupos: los niños, los ancianos, las distintas etnias, etc., de modo que las diferencias se manifiesten y se reconozcan. El reconocimiento significa respeto como otro:

Aceptar detenerme delante de ti como delante de un insuperable, un misterio, una libertad que nunca será mía, una subjetividad que nunca será mía, un mío que nunca será mío (L. Irigaray, 1994, 150).

Esto va en favor de una mayor capacidad y ejercicio de la comunicación, un acercamiento que busque comprender al otro u otra desde sus propias perspectivas, y no solamente con la intención de asimilarlas a las nuestras, simplificándolas, negándolas, dominándolas.

El hombre debería sentirse en plena libertad y animado a incorporar esos otros valores femeninos, no nada más reservarlos para el ámbito privado, sino llevarlos al público. El cambio podría llevar las relaciones humanas a otro plano mucho más igualitario y enriquecedor para todos.

Hasta aquí me he referido a cada uno de los tres grandes bloques que identifiqué como relevantes en la conformación de las vidas profesionales

tanto de la profesora como de la investigadora. Vuelvo ahora con un elemento que observé como constante en esas áreas: los conflictos. La presencia de éstos no es todo el tiempo evidente ni permanente, o al menos, no siempre llegan a los puntos álgidos o de crisis. Con frecuencia se hace uso de la negociación y cuando no es posible, se toma una opción. También puede ocurrir que las personas (estas mujeres) se adapten a la situación, asumiendo las particularidades de sus vidas como "el destino" o "así son las cosas". En todo caso, creo que cada persona debe libremente decidir, con conocimiento de causa, qué opción tomar. Es oportuno citar aquí unas palabras de Laura:

Mi ser-de-otros me exige conciliar. En esta posición (reciente, por cierto) me es más fácil hacerlo, pues el "deber" visto desde aquí, ya no me jala tanto... me empiezo a empeñar en recuperar, en medio o por encima de todas las actividades, el gran placer de contemplar detenidamente los acontecimientos externos e internos de mi vida. Con esto no soy forzosamente más feliz, pero sí menos enajenada y eso es muy importante para mí...

... en mi caso mi 'ser femenino' atenúa los conflictos que dilucidas... Tal vez esta posición sea una respuesta frecuente de las mujeres hacia la situación prevaleciente. Un mecanismo de adaptación, más vivenciado y creo orientado a recuperar el sentido (el sentimiento) de que tengo vida propia.

Y más adelante dice:

Trato de encontrar nuevas formas de "echarle ganas" de veras... estoy explorando a ver hasta dónde me aventuro...

Destacar los conflictos tiene un valor positivo porque dejarlos al descubierto, hacerlos visibles, permite reflexionar acerca de ellos y buscar alternativas. La reflexión no busca puramente incrementar nada más la angustia o llevar a una actitud masoquista o de desaliento, sino a comprender la situación y partiendo de ahí, buscar alternativas no sólo en lo individual sino en un nivel más amplio. No se trata de despertar inconformidad donde ya había resignación, sino de comprender más y si la persona lo decide (ella ha de definirlo), intentar el cambio: poco a poco si se quiere, empezando por pequeños detalles, haciendo notar su presencia de mujer, sus valores que cuentan y constituyen

significativos aportes a la visión del mundo, una visión crítica de otras perspectivas que han ignorado o subsumido la voz de las mujeres, y como ejemplo, he aludido a lo largo del trabajo a los replanteamientos de diferentes perspectivas “científicas” y conocimientos supuestamente verdaderos basados sólo en una parte de la Humanidad que se ha adjudicado la palabra y la decisión y que, hace poco, han debido reformularse al evidenciarse su carácter androcéntrico.

Puede haber diversas soluciones para problemas definidos, pero tal vez una de las primeras es la aceptación de la existencia de contradicciones y conflictos, empezando por la identidad dividida: entre madre o profesional, uniéndola en la madre-profesional. Es una alternativa a la disyuntiva de ser mujer-madre o mujer-profesional; pero la disyuntiva, como elección y no como imposición, debe existir también.

Es cierto que la conjunción existe ya: las madres-profesionales, y en este caso, las madres-académicas. De acuerdo a los casos estudiados veo que el costo es alto: en la salud de las propias mujeres. Una carta de Laura, termina con el siguiente párrafo. Lo agrego como ratificación respecto de lo que ha sido evidente a lo largo del trabajo:

Me da miedo el trabajo que me espera en el semestre, son muchos compromisos, por esto necesito una actitud fuerte en mis planteamientos ‘vivenciales’. Estoy segura que es la única manera de salir airosa y controlar mi salud.

El cambio en la situación no debería ser sólo un cambio personal, también debería implicar modificaciones a nivel de las instituciones. En los casos estudiados, principalmente, la familia y la propia universidad. Es cierto que deben partir de las propias afectadas, pero deben involucrar, poco a poco, a los demás: el esposo, las hijas e hijos, compañeros y compañeras de trabajo, jefes, etc.

Un primer paso es la revisión de nuestras propias experiencias y la vida que hemos llevado, para tratar de deshacernos del “opresor dentro de nosotras”.¹²⁴ El proceso es difícil, pero necesario de cara al futuro. Laura, al haber leído el texto lo dice así:

124. Audre Lorde, *Cit. por Weiner, 1991, 451.*

Abrir caminos a las mujeres cuando nosotras mismas no sabemos, y además no queremos saber en dónde estamos, es algo muy difícil, delicado, complejo. Posicionalidad es casi individualización: cada quien interpreta la realidad a su manera, entonces, cada mujer construye —en cierta forma— su realidad y así, su camino.

Se han puesto de manifiesto problemas a nivel institucional, derivados de las estructuras arraigadas y también, se han evidenciado el sexismo y el machismo existentes en un ámbito que se supone “muy civilizado” como es la universidad, empezando por las formas de lenguaje y terminando por los valores privilegiados que favorecen el verticalismo y se enmarcan en “La ley del Padre”:

La sumisión es aceptar que lo que deseamos no cuenta y lo que cuenta es lo que manda la autoridad, esto es, ignorar lo que deseamos, aceptar la Autoridad, cambiar el “yo” primario por el “yo” edípico... El padre por definición es la sumisión de la criatura; el sufrimiento de ésta, su Poder. El padre se constituye por la conversión de la criatura en hijo. Cuando nos constituimos en vértice del triángulo edípico, en hijos o hijas, aceptamos el principio de Autoridad de todo el régimen social... La sumisión de todos y todas al colectivo hegemónico de varones unidos por el pacto patriarcal queda sellado en este Mandamiento [la sumisión]... Así llegamos a la estructuración psíquica y social de la criatura para la sumisión general, porque el respeto de cada criatura a la Ley en general depende del arraigo de la sublimación de la herida primaria y su transformación en amor filial. Por eso genéricamente la Ley del sistema entero se llama “Ley del Padre”, y la constitución de las criaturas humanas en Hijos e Hijas garantiza la constitución de la sociedad patriarcal (Rodrigáñez y Cachafeiro, 1995, 100-103).

He insistido en que nos hace falta una visión más crítica de nuestra realidad, pero a veces esta visión se ve limitada no por la falta de capacidad, sino por las condiciones de opresión en que vivimos, por el temor explicable y muy humano —por cierto— a los peligros que se pueden correr al asumir esa actitud crítica. Tales peligros pueden ser, en el ámbito institucional: el despido, el ostracismo, el cuestionamiento constante por tener una perspectiva diferente. En el ámbito doméstico, privado y familiar: los problemas conyugales en el caso de las mujeres casadas o con pareja; la incompreensión, la incomunicación; los reclamos por no tener dedicación exclusiva a la familia y que provie-

nen de sus miembros, de otras mujeres y de la misma interesada. También en el ámbito personal e íntimo, la crítica (en este caso autocrítica) puede poner en cuestión nuestras creencias más arraigadas, hacer tambalearse planteamientos con los que hemos estado más o menos cómodas o, en todo caso, que hemos aprendido a aceptar.

El poder de la crítica es posicionarnos en un punto en que podemos ser capaces de sacar partido de la recuperación de la memoria: re-conocernos, como mujeres, como personas, como profesionales, en fin, como seres capaces de dirigirse a sí mismos y de verse en contexto y asumir decisiones (V. Ferrer, 1995, 172-173).

Aceptar las crisis es aceptar las tensiones que generan y no negarlas buscando escapar, sino recogerlas y desde ahí, abrirse a la complejidad para comprender el mundo, en un diálogo con nosotras mismas, con los demás. En el ejercicio de la autocrítica que puede tener como herramienta central un diario —como he dicho—, o la narración de un episodio, la biografía, etc., se va dando un re-conocimiento, un cuestionamiento entre el yo que lee y el yo escrito, plasmado en el papel.

También el diálogo con otros ocupa un lugar central porque implica comunicación, otro uso del lenguaje que nos lleva a la relación con los demás: a contrastar puntos de vista, de perspectivas, a la discusión, a la reafirmación de algunas posturas, pero también al cambio de otras o a la reformulación. El diálogo posibilita la comprensión.

Evitar las crisis, huir de ellas como de la peste, acaso será una actitud muy razonable: busca la seguridad, la estabilidad, el equilibrio, pero no nos hace crecer, evolucionar. Por el contrario, aceptarlas de buen grado, nos impulsa a la mejora y a la liberación de las ataduras del pensamiento, de nuestras decisiones, de muchas de las limitaciones que nos obligan y que, en ocasiones, también nos imponemos a nosotras mismas.

Un pensamiento crítico es necesariamente (no únicamente) un pensamiento que sabe y se atreve a pensar críticamente, es decir, desde la crisis... Aunque atravesar un estado de crisis suela ser difícil y producir temor, también conlleva una dimensión potencialmente curativa y transformadora. Esta cualidad permite gestionar estos estados de ruptura interior y de extrañamiento como procesos evolutivos (V. Ferrer, 1995, 172).

Toda crítica al *status quo* representa poner en circulación los mecanismos de opresión más fuertes, y por ello, creyendo que es poco lo que puede ganarse, a veces prevalece el silencio, la huida de las preguntas, el “dejar las cosas como están”.

Es mi parecer que, a pesar de todos los problemas que se susciten al habernos tocado vivir en esta época y habernos favorecido con el acceso a la educación y un acercamiento al feminismo, es nuestra obligación moral usar estas herramientas de conocimiento en la construcción del cambio en el medio en que desarrollamos nuestra actividad profesional, además de hacerlo en el ámbito privado, por más lento e imperceptible que pueda parecernos:

Las teorías feministas nos ayudan a entender la seriedad de la situación y por qué los cambios son tan frustrantemente lentos. Aceptando esto, podemos trabajar para hacer más hondas las rupturas, las grietas y las contradicciones de la universidad patriarcal (Acker, 1995, 186).

Ideas tan atractivas como la resistencia a la dominación, la posibilidad de que la universidad pueda convertirse en un ámbito público democrático y que los académicos y las académicas sean sujetos activos en relación con sus vidas privadas mismas y con la comunidad, tal vez ahora suenen a utopía, pues el contexto en que se inscribe la educación está muy lejos de las prácticas transformadoras, demasiado ocupado en reproducir la realidad consumista, individualista, neoliberal y tecnocrática actual. No obstante, la pedagogía basada en los valores y postulados feministas puede ayudar a construir una universidad más humanista que destaque los valores morales de bienestar colectivo que cada día parecen impactar menos a nivel macrosocial, en las familias y a nivel individual.

2. De la experiencia interior a las expectativas de cambio

“Curiosamente, la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema, aun cuando todo lo que se haga, en realidad, contribuya al refinamiento del instrumento principal de investigación.”

(Woods, 1989,23)

Avisé, en la introducción, que en este trabajo se podían escuchar varias voces, no sólo las de Laura y Lupita, las mujeres cuya vida profesional he abordado, sino también otras perspectivas. Llegado el final del recorrido, lo que me apeetece contar ya no tiene —tal vez— el referente directo e inmediato de la recolección de información, o los quebraderos de cabeza de la estructuración de los informes o mi “interpretación”. Ahora se trata de mí, como mujer y como profesionalista en la universidad.

Me mueve a escribir esto el capturarlo, librándolo del olvido, para que quizás en algunos años más pueda volver a él y notar cuánto habré cambiado (confío en que sea así, para bien). También, es cierto, lo escribo para otras y otros probables lectores, porque quiero compartir el cambio experimentado, mi aprendizaje.

Cuando decidí hacer esta investigación, no estaba segura de si era válido que una de las motivaciones centrales fuera comprenderme más a mí misma, tampoco conocía la metodología que habría de utilizar, y tenía sobre otros asuntos, múltiples dudas más.

Durante mucho tiempo he tenido una desagradable sensación: la de que poco a poco, en un día gris, me empiezo a volver inmaterial, voy perdiendo consistencia y forma, me vuelvo transparente y termino por convertirme en un poco de humo que un viento suave disipa, sin que nadie lo perciba, sin que nadie salvo yo lo note, hasta que dejo de ser. Esta imagen angustiada que me asalta en determinados momentos y lugares, a últimas fechas parece conjurada. Creo que este estudio me ha dado mayor “definición” como mujer, me ha ayudado a valorarme a mí misma como persona y no solamente como imagen que refleja lo que quieren los demás. No acaba, desde luego, con los fantasmas, con las contradicciones y los dilemas personales, pero sí ayuda a tener una actitud un poco más analítica para enfrentarlos, para vivirlos.

Me ha auxiliado en el proceso el hecho de haberme convertido en narradora de dos vidas profesionales, y sentir que con ello he contribuido a anclarlas a lo material, a no dejar escapar —como el humo— las vivencias y experiencias que encierran. A construirles límites, pero unos límites que tienen la flexibilidad de la mirada de quien lee: las formas pueden ser múltiples, pero no desaparecen con el viento del olvido. Se guardan, se puede volver a ellas una y otra vez: se las puede rechazar, objetar, estar en desacuerdo, pero ya se han materializado.

Al mirar en retrospectiva, ahora que quiero recuperar y consignar qué he aprendido, qué he sacado en claro de todo el proceso, no estoy segura de poder apuntarlo con certeza, por inacabado, porque estoy segura de que los datos y las interpretaciones se irán reformulando y acaso —más adelante— veré con nuevos ojos lo que hoy cierro.

He aprendido a mirar el pasado con otra luz. Mi propio pasado como hija de familia, mi recorrido escolar, mis primeras experiencias profesionales, mis relaciones con otras personas. La nueva mirada tiene conciencia de género, y creo que, en lugar de volverme más inconforme con el pasado, me ha ayudado a comprenderlo y a superar la angustia, el desasosiego y dejar de pensar en “lo que no pudo ser”, para pensar —ahora— en términos más positivos, de cara al futuro, observando cómo lo social genérico condiciona y a partir de ello, buscar alternativas para superar esos condicionamientos impuestos por otros y por mí misma sin saberlo. Esta es una primera y gran ganancia que pasa por mis concepciones más hondas y que me hace debatir aún en la inseguridad e incertidumbre, en crisis.

También mi percepción del compromiso profesional se ha alterado. Me creo más consciente y capaz de valorar mis actitudes de mujer en un ambiente laboral patriarcal como es el universitario. Creo que de la comprensión puede surgir la reflexión y las posibilidades de cambio en mi práctica profesional cotidiana.

Entre las cosas aprendidas, en lo individual, en mi calidad de mujer y profesora, precisamente, en el área de Pedagogía, he caído en la cuenta de que estoy en un lugar idóneo para difundir una perspectiva que propicie una forma de conocimiento y acción educativa más enfocada al desarrollo de las personas y menos a su dominación por otros. En los últimos tiempos, sin saber bien dónde y cuándo se ha producido el cambio, he dejado de identifi-

carne con la profesora “transparente” que es ajena al poder y actúa sólo como mediadora entre institución y estudiantes, como incapaz de oposición y de hacer valer, al menos, algunas perspectivas alternativas.

Una posición opcional va ligada a una práctica más comprometida y menos enajenada. Supongo que, llegado el momento “de la verdad”, en las aulas junto —ya no frente— al alumnado, me pondré a prueba. Los otros espacios de acción: el contacto con los y las colegas, con las autoridades, con grupos de investigación, en actividades de difusión y en tantas opciones como se dan en el abanico institucional, ofrecerán también posibilidades de acción, de reflexión y crítica, probablemente en pequeños grupos de profesores y profesoras con quienes se comparten intereses y hasta espacios físicos, donde es posible ir trabajando y discutiendo nuestra actividad del día a día. Una y otra vez esta perspectiva, se irá modelando, ajustando, cambiando, transformando en función de mi capacidad y de las circunstancias.

Antes de poner el último punto, quiero asentar que me parece entender ahora, vivencialmente, las implicaciones políticas de un cambio personal como mujer en la universidad y que empieza por el hecho mismo de no ocultar esta vivencia, considerándola válida para cerrar este modesto trabajo: el que sea personal no le resta validez.

El hecho de comprender otras vidas profesionales, y tratar de asumir actitudes más críticas, representa un cambio personal, pero también un cambio social, aun cuando sea pequeño, y sea también de carácter político.

Ver lo personal como político, es como dice Fox Keller (1991,16), un método. Lo que nos distingue como mujeres socialmente ha sido del ámbito personal, privado; por lo tanto, para conocer nuestra situación política hemos de hacerlo a través de las vidas personales. Es una toma de conciencia pues, de que lo que nos afecta en el ámbito personal es —sin duda— de naturaleza política.

Referencias bibliográficas

- ACAR, FERIDE (1995). Profesoras en las universidades turcas. En: Carmela SANZ RUEDA (Coord.), *Invisibilidad y presencia...* (pp. 353-360). Madrid: Universidad Complutense/ Consejería de la Presidencia.
- ACKER, JOAN (1991). Hierarchies, Jobs, "Bodies.: A Theory of Gendered Organizations". En: Judith LORBER y Susan A. FARREL (Eds.), *The Social Construction of Gender* (pp. 162-179). Newbury Park, CA: SAGE.
- ACKER, SANDRA (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: NARCEA.
- ALBAN-METCALFE, B. y West, M. [1991] (1993). "Mujeres ejecutivas". En: J. FIRTH-COZENS y M. A. WEST (Comps.), *La mujer en el mundo del trabajo* (pp. 190-209). Madrid: Morata.
- ALCOFF, LINDA (1989). "Feminismo cultural versus pos-estructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista". *Feminaria*,4(1), 1-18.
- ALDRICH, MICHELE (1978). "Review Essay: Women in Science". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 4 (1),126-135.
- ALTHUSSER, LOUIS [1969] (1985). "La educación como aparato ideológico del estado: Reproducción de las relaciones de producción". En: María de IBARROLA (Comp.), *Las dimensiones sociales de la educación* (pp. 109-123). México: SEP/El Caballito.
- ALVARADO, MARÍA DE LOURDES (1994). "Matilde Montoya: primera médica mexicana". *Ciencia y Desarrollo*,118, 70-73.
- AMORÓS, CELIA (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior)(1991). *Anuario Estadístico 1991. Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México: ANUIES.

- APPLE, MICHAEL W.(1987). "Enseñanza y trabajo femenino: Un análisis histórico e ideológico comparado". *Revista de Educación*, 283, 79-99.
- APPLE, MICHAEL W. y Jungck, Susan (1989). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- ARNAUS, REMEI y Pérez de Lara, Nuria (1994). "Discursos crítics, pràctiques ètiques. Repensant la funció docent a la Universitat". *Temps d'Educació*, 12, 277-293.
- BAGILHOLE, B. (1993). *Survivors in a Male Preserve —A Study of British Women Academics' Experiences and Perceptions of Discrimination in a UK University*. *Higher Education*, 26(4), 431-447.
- BALBO, LAURA [1978](1994). "La doble presencia". En: Cristina BORDERÍAS (Comps.), *Las mujeres y el trabajo: Rupturas conceptuales* (pp.503-513). Barcelona: ICARIA.
- BALL, STEPHEN J.[1987](1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BAUER MAGLIN, NAN (1982). "The Demoralization Paper; or, Janet Mandelbaum, Jane Clifford, Anna Giardino, Zelda Campbell, Mira Ward, and Myself: The Fate of Six English Teachers". *College English*, 44(6), 575-582.
- BEAUVOIR, SIMONE DE [1949](1995a). *El segundo sexo: Vol. 1. Los hechos y los mitos*. México: Alianza Editorial/Siglo xx.
- [1949](1995b). *El segundo sexo: Vol. 2. La experiencia vivida*. México: Alianza Editorial/ Siglo xx.
- BÉJAR NAVARRO, RAÚL (1983). *El mexicano: aspectos culturales y psicosociales*. México: UNAM.
- BERGER, PETER L. y Keller, Hansfried (1977). "Matrimoni i construcció de la realitat. Un exercici en microsociología del coneixement". *Perspectiva Social*, 9, 39-66.
- BERGER, PETER y Luckmann, Thomas [1968](1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BIANCHI, SUSANA (1990). "Femenino/masculino o acerca de la cultura como campo de tensión". Buenos Aires [Manuscrito no publicado].
- BIGNELL, KELLY COATE (1996). "Building Feminist Praxis out of Feminist Pedagogy: The Importance of Students' Perspectives". *Women's Studies International Forum*, 19(3), 315-325.
- BILLARD, L. (1993). "A Different Path into Print". *Academe*, 79(3), 28-29.
- BIRON, REBECCA E. (1996). "Feminist Periodicals and Political crisis in México: Fem, Debate Feminista, and La Correa Feminista in the 1990s". *Feminist Studies*, 22(1), 151-169.

- BLEIER, RUTH (Ed.)(1986). *Feminist Approaches to Science*. New York: Pergamon Press.
- BLOOM, LYNN Z. (1992). "Teaching College English as a Woman". *College English*, 54(7), 818-826.
- BOICE, ROBERT y Kelly, Kelly A. (1986). "Writing Viewed by Two Traditionally Disenfranchised Groups of Academicians, Women and Women's College Faculty". [Reporte de investigación], 17 pp.
- BORDERÍAS, CRISTINA; Carrasco, C. y Alemany, C. (Comps.) (1994). *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: ICARIA/FUHEM.
- BORJA, MARÍA DE (1981). *Carreras y sexos*. Barcelona: Hogar del Libro.
- BORJA I SOLÉ, MARÍA DE et al. (1991). *Coeducació o sexisme a la universitat?: estudi diacrònic i sincrònic de tres generacions*. Barcelona: La Llar de llibre.
- BOURDIEU, PIERRE [1976](1986). "La escuela como fuerza conservadora: Desigualdades escolares y culturales". En: Patricia de LEONARDO (Antol.), *La nueva sociología de la educación* (pp. 103-129). México: SEP/ El Caballito.
- BRUNER, JOAQUÍN (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Ed.
- BURÍN, MABEL (1987). *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Bs.As.: Grupo Editor Latinoamericano.
- BURÍN, MABEL et al. (1990). *El malestar de las mujeres. La tranquilidad recetada*. Bs. As.: Paidós.
- BUXÓ REY, Ma. Jesús (1978). *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona: Promoción Cultural.
- BYRNE, EILEEN M. (1993). *Women and Science: The Snark Syndrome*. London: The Falmer Press.
- CADET, NANCY (1989). "Marginalia: Women in the Academic Workforce". *Feminist Teacher*, 4(1), 16-18.
- CAMPBELL, DONALD T. y Stanley, Julian S. [1966](1988). *Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. Bs. As.: Amorrortu.
- CAMPOS, MIGUEL ÁNGEL et al. (1992). "Oferta y asimilación de valores científicos en la enseñanza de la biología". En: Mario RUEDA B. y Miguel A. Campos (Coords.), *Investigación Etnográfica en Educación* (pp. 181-208). México: UNAM.
- CAMPUZANO, A. (1990). "La situación de la mujer en el sistema educativo" *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Educación*, 20, 14-15.

- CANN, JOAN *et al.* (1991). "Behind the Rhetoric: women academic staff in colleges of higher education in England". *Gender and Education*, 3(1), 15-29.
- CARABAÑA, JULIO (1984). "Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad". *Revista de Educación*, 275, 19-41.
- CARO, GUY [1969](1977). *La medicina impugnada. La práctica social de la medicina en la sociedad capitalista*. Barcelona: Laia.
- CARRERAS, MERCEDES (1989). "Mujer y educación. Relación de los diversos enfoques desde la investigación educativa". En: Lucía MANTILLA (Comp.), *La mujer jalisciense. Clase, género y generación* (pp. 123-132). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- CARVAJAL, ORLANDINA y García, Brígida (en prensa). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México: El Colegio de México.
- CASEY, KATHLEEN (1990). "Teacher as Mother: Curriculum Theorizing in the Life Histories of Contemporary Women Teachers". *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301-320.
- CASEY, KATHLEEN y Apple, Michael W.(1992). "El género y las condiciones de trabajo del profesorado: El desarrollo de su explicación en América" *Educación y Sociedad*, 10, 7-21.
- CASTAÑO, LOLA (Coord.) (1992). *Estudios de las mujeres en las universidades españolas: Década de los ochenta*. Valencia: NAU Llibres.
- CASTELLO ESNAL, María José (1996, Mayo). "Mujeres matemáticas". Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Género y Ciencia". Madrid: Universidad Complutense.
- CASTREJÓN DIEZ, JAIME (1982). *El concepto de universidad*. México: Oceáno.
- CHODOROW, NANCY J. (1995). "Gender as a Personal and Cultural Construction". *Signs: Journal of Women and Cultural Society*, 20(3), 516-545.
- COMAS D'ARGEMIR, DOLORS (1995). *Trabajo, género, cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: ICARIA.
- COMASDIAZ, L. y Greene, B. (1994). "Women of Color with Professional Status". *Women of Color*, 347-388.
- CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)(1993). Normas y procedimientos que regulan la bonificación y condonación de los adeudos derivados del otorgamiento de las becas externas del CONACYT. México: Dirección de Asuntos Jurídicos/CONACYT.
- CONSEJO Directivo del Sistema Nacional de Investigadores (1987). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. México.
- CORRALES RODRIGÁÑEZ, CAPI (1995). "El paper realitzat per les dones en la història de les matemàtiques". *Quaderns. Observatori de la Comunicació Científica*, 1, 20-25.

- CRUTCHFIELD, J. et al. (1986). "Chaos". *Scientific American*, 255(6), 46-57.
- DAVIS, AUDREY B. (1974). *Bibliography on Women: With Special Emphasis on Their Roles in Science and Society*. New York: Science History Publications.
- DENZIN, NORMAN K. (1989). *Interpretive Biography*. California: SAGE.
- DESJARDINS, CAROLYN (1989). "Gender Issues and Community College Leadership". *Journal of the American Association of Women in Community and Junior Colleges*.
- DICCIONARIO Hispánico Universal (2 vols.)(1956) (1958). México: Éxito.
- DICCIONARIO de Psiquiatría Jims (1995). Barcelona: Jims.
- DIO DE BLEICHMAR, EMILCE (1987). "Feminidad primaria y secundaria. Dos polos del narcisismo". En: Alberto ESPINA y Gema SANCHO (Eds.), *Estructura borderline, psicosis y feminidad* (pp. 192-208). Madrid: Fundamentos.
- DORLAND'S *Illustrated Medical Dictionary* [1900](1981). Philadelphia: Saunders.
- EKSTROM, RUTH (1979). "Women Faculty: Development, Promotion, and Pay" *Findings*, 5(2).
- ELLIOTT, PHILIP [1972](1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- ENGLE, JANET P. (1990). "Profile of the New Faculty Member of the Future". *American Journal of Pharmaceutical Education*, 54(4), 363-365.
- FACULTAD DE MEDICINA de la UB. (1994). Guías de asignaturas. Plan 1994. Primer año. Curso 95-96. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FACULTAD DE MEDICINA de la UB. (1995a). Guías de asignaturas. Plan 1994. Segundo año. Curso 95-96. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FACULTAD DE MEDICINA de la UB. (1995b). Guía del estudiante. Curso 95-96. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FACULTAD DE MEDICINA de la UB. (1995c). Guías de las asignaturas troncales de 1er. curso. Plan 94, Curso 95-96. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FEE, ELIZABETH (1986). "Critiques of Modern Science: The Relationship of Feminism to Other Radical Epistemologies". En: Ruth BLEIER (Ed.), *Feminist Approaches to Science* (pp. 42-56). Oxford, UK: Pergamon Press.
- FERRER CERVERÓ, VIRGINIA (1995). "La crítica como narrativa de las crisis de formación". En: Jorge LARROSA et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Barcelona: Laertes.
- FIRTH-COZENS, JENNY [1991](1993). "Mujeres médicas". En: J. FIRTH-COZENS y M. A. WEST (Comps.), *La mujer en el mundo del trabajo* (pp. 163-176). Madrid: Morata.

- FIRTH-COZENS, J. y West, M.A. (Comps.) [1991](1993). *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid: Morata.
- FLORES, JAYNI (1988). "Chicana Doctoral Students: Another Look at Educational Equity". En: H.S. GARCÍA y R. CHÁVEZ, *Ethnolinguistic Issues in Education*.
- FOBBS, JOAN (1988, Marzo). "Barriers and Biases toward Women: Impediments to Administrative Progression". Comunicación presentada al *Annual Burlington International Women's Week*. Burlington, VT.
- FOUCAULT, MICHEL [1963](1989). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- [1974] (1990). "Historia de la medicalización". En: Michel FOUCAULT, *La vida de los hombres infames* (pp. 121-152). Madrid: La Piqueta.
- [1975] (1995). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FOX KELLER, EVELYN [1983](1984). *Seducida por lo vivo. Vida y obra de Barbara McClintock*. Barcelona: Fontalba.
- [1985](1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Ediciones Alfonso El Magnánimo.
- GALINDO CÁCERES, JESÚS (1995). "La cultura de género en México. Un apunte desde los años 80". *Géneros*, 2(5), 32-37.
- GALL, JOYCE (1981, Febrero). "Sex Equity in Organization Development: Numbers and Processes". Comunicación presentada al Annual Meeting for Facilitators of Organization Development in Education, Eugene, OR.
- GARCOVICH, LORRAINE (1990). "Factors Influencing the Status of Academic Women in Rural Sociology". *Rural Sociologist*, 10(1), 3-9.
- GIDDINS, P. (1984). *When and Where I Enter: The impact of black women on race and sex in America*. New York: William Morrow & Company.
- GIL, FERNANDO (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- GIROUX, HENRY A. [1988](1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- GLEICK, J. (1987). *Chaos: The making of a New Science*. New York: Viking Press.
- GOBERNA CARRIÓN, RAFAEL (1994). "Liderazgo y cultura". *Antropológica*, 2a. época (15-16), 135-143.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, AMPARO (1996, Mayo). "La construcción natural de la naturaleza femenina". Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Ciencia y Género", Madrid.
- GONZÁLEZ GARCÍA, MARTA (1996, Mayo). "¿Deberían los psicólogos estudiar las diferencias sexuales? Algunas reflexiones desde el debate sobre

- la epistemología feminista". Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Ciencia y Género", Madrid.
- GOOD, ANN (1992). "La doble lealtad. Las mujeres profesionales y su familia". En: Beatriz KOHEN (Comp.), "... De mujeres y profesiones..." (pp. 63-92). Bs. As.: Ed. Letra Buena.
- GREDIAGA, ROCÍO (1995). "Reflexiones sobre el análisis de trayectorias del profesorado universitario en México: El impacto del género". En: Carmela SANZ RUEDA (Coord.), *Invisibilidad y presencia* (pp. 345-352). Madrid: Universidad Complutense /Consejería de la Presidencia.
- GRINSTEIN, LOUISE S. y Campbell, Paul J. (1987). *Women in Mathematics*. New York: Greenwood Press.
- GRUPO DE ESTUDIOS DE LA MUJER, UAB. (1982). *El sexismo en la ciencia*. Barcelona: ICE/Universidad Autónoma de Barcelona.
- GUBA, EGON G. [1981](1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En: J. GIMENO S. y A. PÉREZ G., *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- GUMPORT, PATRICIA J. (1990). "Feminist Scholarship as a Vocation". *Higher Education*, 20, 231-243.
- HARDING, SANDRA (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Buckingham, UK: Open University Press.
- HARGREAVES, ANDY (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor" *Revista de educación*, 298, 31-53.
- HASTE, HELEN (1996, mayo). "Sexual Metaphors and Changing Models of Science and Retionality: Feminists, Fuzzification and Fractals". Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Ciencia y Género", Madrid.
- HAUSER, DEBORAH (1992, febrero). "The Budget Crisis and Women's Experience: Part-Time Faculty at California State University, Chico". Comunicación presentada al Annual Meeting of the Westerns States Communication Association, Boise, ID.
- HENSEL, NANCY (1991) [archivo informático]. "Realizing Gender Equality in Higher Education: The Need To Integrate Work/Family Issues". *ERIC Digest*.<URL:http://www. > (12-12-95).
- HIERRO, GRACIELA (1993). "La educación matrilineal. Hacia una filosofía feminista de la educación para las mujeres". Comunicación presentada en las IX Jornadas de investigación interdisciplinaria sobre la mujer: 'La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XXI', Madrid (Reimpreso en *La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XXI* (pp. 399-410). Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer/UAM).

- HISTORY of Education Society (1987). *Women, Education and the Professions* (Publicación ocasional No. 8).
- HYDE, JANET SHIBLEY [1991](1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- INSTITUTO de la Mujer (1986). *Manual de acción. Programa de acción*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer/Ministerio de Cultura.
- (1991). *La mujer en cifras*. Madrid: Instituto de la Mujer/ Ministerio de Asuntos Sociales.
- IRIGARAY, LUCE (1994). *Amo a tí. Bosquejo de una felicidad en la historia*. Barcelona: Icaria.
- IZQUIERDO, JESUSA *et al.* (1988). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid: Instituto de la Mujer/Ministerio de Asuntos Sociales.
- IZQUIERDO, MARÍA JESÚS (1988). "¿Son las mujeres objeto de estudio para las ciencias sociales?" *Papers. Revista de Sociología*, 30, 51-66.
- (1991). "Un marco teórico para las relaciones de sexo y de género". En: Lola LUNA (Comp.), *Mujeres y sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos* (pp. 75-85). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (1994a, enero). "Sistema sexo/género y valores: perspectiva materialista". Ponencia presentada en la Jornada sobre "Género y Valores. Incidencia del género y de los valores en los trabajos de Investigación", Vitoria-Gasteiz.
- (1994b). "Capitalismo, patriarcat i crisi econòmica". *Iniciativa i treball*, 34 (Febrer), 11-13.
- KAUFMANN, ALICIA E. y Baranosky, Martia (1995). "Estructura y trayectoria profesional: PAS y profesorado de la Universidad de Alcalá de Henares". En: Carmela SANZ Rueda (Coord.), *Invisibilidad y presencia* (pp.335-343), Madrid: Universidad Complutense/ Consejería de la Presidencia.
- KELLY, D.D. (1991). "Sexual Differentiation of the Nervous System (Capítulo 61)". En: E.R. KANDEL *et al.* *Principles of Neural Science* (pp. 959-973). New York: Elsevier Science Publishing Co.Inc.
- KIRK, STUART A. y Rosenblatt, Aaron (1984). "The Contribution of Women Faculty to Social Work Journals". *Social Work*, 29(1), 67-69.
- KOHEN, BEATRIZ (1992). El ideal maternal de las mujeres profesionales. En: Beatriz KOHEN (Comp.), "... De mujeres y profesiones..." (pp. 43-62). Bs. As.: Ed. Letra Buena.

- KOVAR, SUSAN K. (1985, septiembre). "Women Faculty Scholarly Productivity". Comunicación presentada en la Conferencia: Women in Research. Iowa City, IA.
- KUHN, THOMAS S. [1962](1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- KUPIEC CAYTON, MARY (1991). "Writing as Outsiders: Academic Discourser and Marginalized Faculty". *College English*, 53(6), 647-660.
- LAGARDE, MARCELA [1990](1993). *Los cautiverios de las mujeres: madrespasas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- LAKES MATYAS, MARSHA (1985). "Obstacles and Constraints on Women in Science: Preparation and Participation in the Scientific Community" En: Jane BUTLER KAHLE (Ed.), *Women in Science. A Report from the Field* (pp. 77-101). London: The Falmer Press.
- LANGVIN, ANNETTE (1995). "Trayectorias femeninas en la enseñanza superior". En: Carmela SANZ RUEDA (Coord.), *Invisibilidad y presencia* (pp. 291-309). Madrid: Universidad Complutense/ Consejería de la Presidencia.
- LARROYO, FRANCISCO (1981). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- LATHER, PATTI (1991). *Feminist Research in Education: Within/Against*. Victoria, Australia: Deakin University.
- LEATHERMAN, COURTNEY (1989). "Law School Students Protest Scarcity of Female and Minority Professors". *Chronicle of Higher Education*, 35(32), 32.
- LEE, VALERIE E. et al. (1993). "Teachers and Principals: Gender-Related Perceptions of Leadership and Power in Secondary Schools". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 153-180.
- LEWIN, KURT (1978). *La teoría del campo en la ciencia social* [Documentos teóricos seleccionados por Dorwin Cartwright]. Bs. As.: Paidós.
- LINDEBOOM, M.(1985). "Chances for Women in Schoolmanagment: The effect of courses por women to encourage them to play an active role in schoolmanagement". Comunicación presentada a la 10th ATEE Conference, Tilburg.
- LINDEBOOM, M. y Plate, N. (1982). Woman Emancipation and Headmaster Training in the Netherlands. Comunicación presentada en la 7th ATEE Conference, Birmingham, AL.
- LOVELOCK, JAMES [1983](1986). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra* [Col. Muy interesante]. Barcelona.

- LUNA, GAYE y Cullen, Deborah (1990, abril). "An Ethnographic Comparison of Mentoring Functions for Women in Academe and Business". Comunicación al: American Educational Research Association Meeting, Boston, MA.
- MAFFÍA, DIANA ELENA (1996, mayo). "El sexo oculto de la ciencia (Historia de la ciencia y política sexual)", Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Ciencia y Género", Madrid.
- MAGUIRE, MEG (1993). "Women Who Teach Teachers". *Gender and Education*, 5(3), 269-281.
- MARCUELLO, PILAR (s.d.). *Riesgos y enfermedades laborales desde la perspectiva de la mujer*. Zaragoza: Secretaría de la Mujer de CC.OO.
- MARSHALL, JUDI (1993). "Women Managers: travellers in a male world". En: Stevi JACKSON et al. (Eds.), *Women's Studies. A Reader* (pp. 160-163). Cambridge, UK: University Press.
- MARTÍNEZ COVARRUBIAS, SARA G. (2003). *Estudio de casos. Crónica de un proceso de investigación con perspectiva de género*. México: Universidad de Colima.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, ALICIA INÉS (1995). *Mujeres latinoamericanas en cifras*. México. Santiago de Chile: Instituto de la Mujer-FLACSO.
- MEDINA MOYA, JOSÉ LUIS (1996). *La pedagogía del cuidado: Racionalidad, tradición y poder en el curriculum de enfermería. Un estudio interpretativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Tesis doctoral no publicada].
- MERTON, ROBERT K. [1968](1985). *Sociología de la ciencia. Investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Alianza.
- MILLET, KATE [1969](1975). *Política Sexual*. México: Aguilar.
- [1969](1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- MINGIONE, ENZO [1991](1994). *Las sociedades fragmentadas. Una sociología de la vida económica más allá del paradigma del mercado*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- MOORE, KATHRYN M. (1987). "Women's Access and Opportunity in Higher Education: Toward the Twenty-First Century". *Comparative Education*, 23(1), 23-34.
- MORELL, VIRGINIA (1993b). "Called 'Trimates', Three Bold Women Shaped Their Field". *Science*, 260 (April 16), 420-425.
- MORENO, MONTSERRAT (1986). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- MORENO SARDÁ, AMPARO (1982). "Huellas de mujer en el pasado. Reflexiones en torno y a partir del androcentrismo en 'La historia' ". En: Grupo

- de Estudios de la Mujer/Depto. de Sociología, *El sexismo en la ciencia* pp. 167-217). Barcelona: ICE/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- MORFAUX, LOUIS-MARIE (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas*. Barcelona: Grijalbo.
- MORIN, EDGAR (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- MOUFFE, CHANTAL (1993). "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical". *Debate Feminista*, 4(7), 3-22.
- MUÑOZ REPISO, MERCEDES (1994). *Tarbuja* (7), 61-69.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH WILHELM [?] (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- NIMS, NANCY GRIFFIN (1992, septiembre). "A Study of Women's Perceptions of Administrative Opportunities in the Advent of the 21st Century". Comunicación presentada en: Annual Conference of Women in Administration, Lincoln, NE.
- NOBEL de Medicina a Nuesslein, Wieschhaus y Lewis (1995, octubre 10). *La Jornada*, Sección cultura, p. 29.
- NODDINGS, NEL (1986). *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- ORTIZ, TERESA y Moreno, Rosa María (1995). "La naturalización de lo social. Un análisis epistémico del concepto científico 'mujer'". En: Carmela SANZ RUEDA (Coord.), *Invisibilidad y presencia* (pp. 105-118). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- OVER, RAY y McKenzie, Beryl (1985). "Career Prospects for Women in Australian Universities". *Journal of Tertiary Educational Administration*, 7(1), 61-71.
- PAGE, MARIANO ÁLVARO (Coord.) (1994). *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*. Madrid: Instituto de la Mujer/Ministerio de Asuntos Sociales.
- PAZ, OCTAVIO [1950](1990). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PERDOMO REYES, MA. INMACULADA (1996, mayo). "Las contribuciones olvidadas de las mujeres de ciencia: Los casos de Anne Conway y Emile du Chatelet". Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Género y Ciencia". Madrid.
- PÉREZ CAVANA, MA. LUISA (1995). "Una década de epistemología feminista: Objetivos, logros, paradojas, retos". En Carmela SANZ RUEDA (Coord.), *Invisibilidad y presencia* (pp. 77-87). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1989). "Modelos contemporáneos de evaluación". En: J. GIMENO SACRISTAN y A. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal/Universitaria.
- PÉREZ SEDEÑO, EULALIA (1996, mayo). "Retórica del sexo/género". Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Ciencia y Género", Madrid.
- PESTAÑA, A. y Martí, S. (1996, mayo). "Género y sexo: una cuestión sociocultural con repercusiones epistemológicas recurrentes en las biociencias". Comunicación presentada al I Congreso Multidisciplinar "Género y Ciencia", Madrid.
- PEÑA-MARÍN, CRISTINA (1986). "La identidad en la frontera con los otros". *Revista de Occidente*, 56, 53-57.
- PHILLIP, MARY CHRISTINE (1993). "Feminism in Black and White Black Issues". *Higher Education*, 10(1), 12-17.
- PIGEM, JORDI (Coord.) (1994). *Nueva conciencia*. Barcelona: Integral.
- PINTO, RAFAELLE (1996, mayo). "El caballero inexistente. Un género sin atributos". Conferencia. II Cruïlla "Femenino/Masculino: la doble vía del género". Barcelona: Universidad de Barcelona.
- PIQUERAS, MERCÉ (1995). "La dona i les ciències de la vida en el segle xx". *Quaderns. Observatori de la Comunicació Científica*, 1, 70-72.
- POAL MARCET, GLORIA (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicológicos de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo XXI.
- PODER Ejecutivo Federal [1984](1988). Acuerdo de creación del Sistema Nacional de Investigadores. México: Presidencia de la República.
- RAMÍREZ, SANTIAGO (1977). *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. México: Grijalbo.
- RANGEL GUERRA, ALFONSO [1979](1983). *La Educación Superior en México*. México: El Colegio de México.
- RANSOM, MICHAEL R. y Megdal, Sharon Bernstein (1993). "Sex Differences in the Academic Labor Market in the Affirmative Action Era". *Economics of Education Review*, 12(1), 21-43.
- RIQUER, FLORINDA (1992). "La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social". En: Ma. Luisa TARRES (Coord.), *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa* (pp. 51-64). México: El Colegio de México.
- (1995). "Identidad y Género (Seminario)". (Apuntes tomados por Sara Martínez). Universidad de Colima, México.
- RIVERA GARRETAS, MARÍA MILAGROS (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: ICARIA.

- ROBLES, MARTHA [1977](1986). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- RODRIGÁÑEZ, CASILDA y Cachafeiro, Ana (1995). *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. Madrid: Nossa y Jara Eds.
- ROIG, MONTSERRAT (1981). *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*. Barcelona: Salvat.
- ROSSER, SUE V. (1986). *Teaching Science and Health from a Feminist Perspective. A Practical Guide*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- (1989). "Warming Up the Classroom Climate for Women". *Feminist Teacher*, 4 (1), 8-12.
- ROSSET, CLÉMENT (1993). *Lo real y su doble*. Barcelona: Tusquets.
- ROVIRA, MONTSERRAT (1993). "Las mujeres enseñantes, una situación de dificultades". En: Montserrat ROVIRA y Amparo TOME, *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* (pp. 11-91). Barcelona: ICE/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- RUBIO HERNÁNDEZ, ESTHER (1991). *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: MEC.
- SÁNCHEZ TORRES, ANA (1989). "Epistemología feminista. Epistemología de la Complejidad". Valencia: Universidad de Valencia.[Tesis doctoral no publicada].
- (1991). "La masculinidad en el discurso científico: aspectos epistemológico-ideológicos". En: Lola LUNA (Comp.), *Mujeres y sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos* (pp.167-176). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SANDLER, BERNICE R. (1993). "Success and Survival Strategies for Women Faculty Members". *American Journal of Pharmaceutical Education*, 57(1), 58-67.
- SANZ RUEDA, CARMELA; Fernández Cantero, Ana (1995). "Las mujeres docentes: sus trayectorias profesionales a través de sus discursos". En: Carmela SANZ RUEDA (Coord.), *Invisibilidad y presencia* (pp. 329-334). Madrid: Universidad Complutense/ Consejería de la Presidencia.
- SAU, VICTORIA (1995). *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Barcelona: ICARIA.
- SCHIEBINGER, LONDA (1987). "The History and Philosophy of Women in Science: a Review Essay". *Sings: Journal of Women in Culture and Society*, 12(2), 305-332.
- SCHULLER, TOM (1990). The Exploding Community? The University Idea and the Smashing of the Academic Atom. *Oxford Review of Education*, 16(1), 3-14.

- SCIENCE. Women in Science, March 13 (1992).
- SCIENCE. Women in Science, 260, Apr. 16 (1993).
- SCIENCE. Women in Science, 263, March 11 (1994).
- SCOTT, JOAN W. [1986](1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En: James AMELANF y Mary NASH (Eds.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Valencia: Alfonso El Magnánimo.
- SELKE, MARY J. y Collins, Martha D. (1994, febrero). "Dr. Mom Project". Comunicación al: Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, IL.
- SENGE, PETER M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SIEGEL, PATRICIA y Finley, Kay (1985). *Women in the Scientific Search: An American Bio-bibliography, 1724-1979*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- SILVA HERZOG, JESÚS (1974). *Una historia de la Universidad de México*. México: Siglo XXI.
- SINGH, MANJIT K. y Weidman, John C. (1992). "Trends in the Ranks and Salaries of Academic Women in Pennsylvania, 1971-1989". Comunicación presentada al ASHE. Annual Meeting.
- SOLANA, FERNANDO et al. (Coords.) (1982). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP.
- SUIED (Seminari Universitari Interdisciplinari d'Estudis de les Dones) (1995). "La carrera de les professores universitàries". Barcelona: Documento no publicado.
- SUTHERLAND, MARGARET (1988). "Women in higher education: Effects of crises and change". *Higher Education*, 17, 479-490.
- (1991). "Women and Education: Progress and Problems". *Prospects*, 21(2), 145-155.
- TEN RICART, AMPARO (1990). "Situación de las mujeres en las universidades valencianas. Análisis del curso 1979-1980". *RIE. Revista Investigación Educativa*, 4(8), 7-12.
- THINES, GEORGES y Lempereur, Agnus (1978). *Diccionario General de Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- THURÉN, BRITT-MARIE (1993). *El poder generizado. El desarrollo de la antropología feminista*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas /Universidad Complutense.
- TOREN, NINA (1993). "The temporal dimension of gender inequality in academia". *Higher Education*, 25, 439-455.

- TOTH, EMILY (1988). "Women in Academia". En: A. Leigh DENEFF *et al.*, *The Academic's Handbook* (pp. 36-45). Duke: Duke University Press.
- TOWNSEND, BARBARA (1991, Oct.-Nov.). "The Impact of Feminist Scholarship upon the Study of Higher Education: An Analysis of Two Higher Education Journals". Comunicación al Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Boston, MA.
- TURNER LOMPERIS, ANA MARÍA (1990). "Are Women Changing the Nature of the Academic Profession?" *Journal of Higher Education*, 61(6).
- VALLE, TERESA DEL (1995). "Metodología para la elaboración de la autobiografía". En Carmela SANZ Rueda (Coord.), *Invisibilidad y presencia* (pp. 281-289). Madrid: Universidad Complutense/ Consejería de la Presidencia.
- VARELA, FRANCISCO *et al.* (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: GEDISA.
- VARRIER, DAVID A. (1992, Oct.-Nov.). "On Becoming Tenured: Acquiring Academic Tenure at a Research University". Comunicación al: Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Minneapolis, MN.
- VICENT MARQUÉS, JOSEP (1982). "Los dos campos ideológicos del sistema de dominación masculina". En Grupo de Estudios de la Mujer/ Depto. de Sociología, *El sexismo en la ciencia* (pp. 21-30). Barcelona: ICE/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- WALTERS, C.GLENN *et al.* (1990). "Women Scholars: Closing the Publication Gap". *Research in Higher Education*, 31(4), 355-367.
- WEBER, MAX [?](1972). "La 'racionalización' de la educación y la instrucción". En: H.H. GERTH y C. W. MILLS (selección e Intr.), *Ensayos de sociología contemporánea* (pp. 294-299). Barcelona: Martínez Roca.
- WEILER, KATHLEEN (1991). "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference". *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-474.
- WEINER, GABY (1994). *Feminisms in Education. An Introduction*. Buckingham: Open University Press.
- WITT, STEPHANIE L. y Lovrich, Nicholas P. (1988). "Sources of Stress Among Faculty: Gender Differences". *The Review of Higher Education*, 11(3), 269-284.
- WITZ, ANNE (1992). *Professions and Patriarchy*. London: Routledge.
- WOODS, PETER (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WUNSCH, MARIE A. (1993). "Mentoring Probationary Women Academics: A Pilot Programme for Career Development". *Studies in Higher Education*, 18(3), 349-362.

Mujeres y universidad. Vidas académicas
de Sara G. Martínez Covarrubias

Se terminó de imprimir en agosto de 2006
en la Universidad de Colima, México.
El tiraje fue de 500 ejemplares.

Estuvo al cuidado de la edición: Guillermina Araiza
Corrección: María Eugenia Rocha, Patricia Sánchez y la autora
Diseño: Miguel Ángel Jiménez M.
Producción: 1+1=3 Asociados
Fotografía portada: esculturas *Medicina* (fondo) y *Historia* (recuadro)
de Rafael Zamarripa Castañeda, ubicadas en el campus Colima. 2004,
bronce a la cera perdida, 1.20 x 4.00 m.

Se uso la familia Castle T Light para el cuerpo de texto y títulos.
El tamaño de la caja de texto es de 11.5 x 17.8 cm
Se utilizó papel bond ahuesado 90 gr.

MUJERES Y UNIVERSIDAD. VIDAS ACADÉMICAS. La materia de este libro es la vida de dos mujeres únicas, especiales... Y sin embargo, comunes, tanto, que muchas otras podrán sentirse identificadas con ellas: se trata de mujeres académicas que desempeñan su quehacer en el aula, el laboratorio, el trabajo de campo, reuniones docentes, asesorías, etc., Pero también en el hogar, procurando cuidados a hijos e hijas, esposos, madres y padres, atendiendo, además, aspectos domésticos.

Aunque el material presentado se centra en las vidas profesionales, incluye el origen y devenir de estas vidas y sus nexos con múltiples elementos contextuales. De esta manera, se analizan las etapas previas de la vida, hurgando en los recuerdos y las interpretaciones que de ellos formulan estas mujeres, para conocer su proceso de "volverse" académicas. Después se revisa cómo viven en el momento del estudio sus vidas profesionales, sus logros, los descalabros, los obstáculos y éxitos. Y, finalmente, como este desarrollo profesional no se da aislado de las otras esferas de la vida, se incorpora la "vida privada". Tanto los antecedentes como la vida actual, pública y privada, se analizan tomando en cuenta la condición genérica.



UNIVERSIDAD DE COLIMA

