

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
Y
DESARROLLO HUMANO**



**“IMAGINARIOS DE FEMINIDAD Y MATERNIDAD Y SU
VINCULACIÓN CON LAS EMOCIONES QUE EXPERIMENTAN LAS
ACADÉMICAS DE ALTO RENDIMIENTO DE UNIVERSIDADES
PÚBLICAS ESTATALES”**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTORA
EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y
POLÍTICAS COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

PRESENTA:

ELISA CERROS RODRÍGUEZ

OCTUBRE 2011

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
Y
DESARROLLO HUMANO**



**“IMAGINARIOS DE FEMINIDAD Y MATERNIDAD Y SU
VINCULACIÓN CON LAS EMOCIONES QUE EXPERIMENTAN LAS
ACADÉMICAS DE ALTO RENDIMIENTO DE UNIVERSIDADES
PÚBLICAS ESTATALES”**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTORA
EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y
POLÍTICAS COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

PRESENTA:

ELISA CERROS RODRÍGUEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA ELENA RAMOS TOVAR

OCTUBRE 2011

AGRADECIMIENTOS

Resultan insuficientes estas líneas para agradecer profundamente y dedicar el esfuerzo plasmado en esta tesis doctoral a todas las personas que sin lugar a dudas contribuyeron al desarrollo de la misma y a mi desarrollo profesional. En primer lugar a mi Directora de tesis, la Dra. María Elena Ramos Tovar, quien durante cuatro años fue guiando de manera persistente todo mi proceso investigativo, donde su asesoría y acompañamiento profesional y personal posibilitó concluir de manera satisfactoria este documento, para ella mi reconocimiento y agradecimiento por su calidad académica y su calidez humana.

De igual forma acompañaron mi proceso de manera muy cercana la Dra. Veronika Sieglin y la Dra. María Zúñiga, ya que la presente tesis formó parte de la línea de investigación “Género y Familia” del Cuerpo Académico consolidado UANL- CA 235, del cual forman parte al igual que la Dra. María Elena Ramos. Su asesoría y retroalimentación a través de diversos seminarios, talleres y cursos, enriquecieron teórica y metodológicamente este documento; para ellas mi gratitud por compartir sus conocimientos sin reservas. Así mismo la Dra. Patricia García y el Dr. Arun Kumar contribuyeron de manera significativa como expertos en el tema, con la revisión exhaustiva de los documentos que se fueron generando a lo largo de estos cuatro años hasta concluir con la tesis doctoral, a quienes les agradezco el tiempo que de manera desinteresada dedicaron a la revisión y sus valiosas observaciones que enriquecieron a la misma.

Agradezco la beca que me fue otorgada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) para realizar estudios de posgrado de alta calidad en la Universidad Autónoma de Nuevo León en el Posgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, en el Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas comparadas de Bienestar Social, programa inscrito en el Padrón de excelencia de CONACYT; el apoyo económico otorgado permitió mi dedicación exclusiva al Doctorado y concluir en tiempo y forma esta tesis doctoral.

Reconocimiento y agradecimiento especial merecen las quince académicas que aceptaron participar en la investigación y ser sujetos de estudio. Para ellas mi gratitud por dedicarme parte de su tiempo y compartir sus experiencias en torno a su vida familiar y laboral. Todas ellas mujeres exitosas en el ámbito académico, con una trayectoria sobresaliente en sus universidades y ejemplo de vida profesional. Sus relatos fueron valiosos en la investigación para visibilizar y comprender la situación que enfrentan de manera cotidiana las científicas en nuestro país.

En el ámbito familiar, quiero reconocer y agradecer enormemente a las personas que me han acompañado durante toda mi vida: a mis padres, quienes con su amor, comprensión y apoyo incondicional han estado presentes física y emocionalmente en innumerables travesías. Son mi ejemplo de vida, para ellos dedico este trabajo y mi vida entera. De igual forma agradezco el apoyo brindado por mis hermano(a)s, cuñado(a)s, sobrino(a)s, y por mis amigo(a)s.

Dedico esta tesis a mi esposo Jorge Alberto, compañero de sueños y proyectos; tu amor y compañía son mi fortaleza. Gracias por compartir esta intensa aventura del Doctorado, que requirió no sólo cambiar de residencia, sino además de mucha comprensión, sacrificio, dedicación y apoyo incondicional, los cuales he recibido por más de quince años de matrimonio.

A mis queridos hijos Pablo y Valeria también dedico de manera muy especial esta tesis doctoral. Para ustedes mi amor sin límites, ustedes son mi corazón que me impulsa a esforzarme cada día para ser cada día una mejor persona. Gracias por su apoyo y comprensión, especialmente por su amor, el cual está presente en cada paso que doy y me permitió cumplir esta meta. Gracias a su disposición, amor y entrega, el tiempo que vivimos en Monterrey nos hizo crecer a cada uno de nosotros y nos fortaleció como familia.

A mis amigos del Doctorado, a todos ellos mi agradecimiento por generar y compartir espacios de reflexión, por su compañía, apoyo y amistad, la cual aligeró la carga que implicó dedicar numerosas horas de estudio al doctorado. Agradecimiento especial merece mi amiga y compañera del Doctorado Dora, quien no solamente me brindó su amistad, sino que también me abrió las puertas de su hogar en numerosas ocasiones, para ella y su familia mi gratitud por su hospitalidad y amistad.

Finalmente dedico este esfuerzo a todas las mujeres que día a día con su esfuerzo y dedicación en diferentes ámbitos construyen un mundo mejor.

*La vida está llena de coincidencias, gracias a todos por coincidir en este mundo,
en este tiempo y en este espacio conmigo.*

Imaginarios de Feminidad y Maternidad y su vinculación con las Emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento de Universidades Públicas Estatales.

Resumen

Investigación cualitativa que exploró los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones experimentadas en quince científicas de dos universidades públicas estatales, reconocidas por su alta productividad por el Sistema Nacional de Investigadores, denominadas por nosotros como académicas de alto rendimiento. Resultó ser un tema pertinente y novedoso dado a que no existen estudios que hayan abordado esta vinculación, en especial con este grupo de mujeres que se caracterizan por su considerable producción científica y calidad académica. Sus resultados contribuyen al campo de estudios sobre género y academia.

La tesis doctoral formó parte del proyecto de investigación intitulado: “*Relaciones laborales y su impacto en la salud psicofísica de mujeres científicas de alto rendimiento en universidades*”, investigación financiada por CONACYT que realizaron en red el grupo de investigadoras integrantes de los cuerpos académicos UANL-CA-235 y UAZ-CA-76, motivo por lo cual contó con apoyo económico para su realización, así como para su difusión en diversos congresos nacionales como internacionales. La tesis doctoral alimentó la línea de investigación “Género y Familia” del cuerpo académico No. 235 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Nuestra investigación complementó dicho proyecto a partir del paradigma cualitativo, de allí su trascendencia, ya que en conjunto, estas investigaciones nos permiten tener una visión integradora sobre la situación que enfrentan las científicas en su vida laboral y familiar y su impacto en su salud psicofísica.

Las propuestas teóricas en las que se soportó teóricamente la investigación nos proporcionaron el marco a través del cual dimos sentido a todas las etapas de la investigación, ya que representaron los lentes a través de los cuales vimos y analizamos las interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas de nuestros sujetos de investigación: las académicas de alto rendimiento en torno a los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones. Se consideraron cuatro marcos principales para fundamentar teóricamente la investigación, los cuales fueron: los Imaginarios Sociales, la Teoría Cognitiva de las Emociones, la Teoría del Apoyo Social y la Perspectiva de Género.

Entre los principales resultados destacamos la influencia de imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad en el ámbito familiar de siete de las quince académicas entrevistadas, donde la familia de origen jugó un papel importante en la representación de estos imaginarios, con frases tales como: “el estudio es para los hombres”, “la universidad no es para las mujeres”, “para qué estudias si vas a terminar en la cocina”, entre otros; no obstante, ellas pudieron sortear estos discursos y posicionarse en la academia universitaria como científicas de alto rendimiento. Los imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad que encontramos presentes en estas siete académicas fueron el de mujer de casa, y el de la maternidad intensiva, caracterizados por la idealización de la mujer ama de casa al cuidado de los hijos y del hogar en el mundo privado.

A partir de los planteamientos de Lazarus sobre la comprensión de las emociones, analizamos las emociones experimentadas por las académicas, donde encontramos elementos sobre cómo las académicas evaluaban su entorno —su pareja, su familia, su desempeño académico, etcétera—; lo que rescatamos no fue la descripción de la emoción como tal, sino cómo se situaba ésta en un contexto social determinado, en particular en el proceso identitario de las mujeres académicas de alto rendimiento, considerándose ésta una de las contribuciones de la investigación; entre las emociones analizadas se encuentran la culpa, el orgullo, la envidia. Así por ejemplo, once académicas manifestaron haber experimentado culpa en etapas tempranas del ciclo de vida familiar debido al tiempo dedicado a la atención de los hijos. Nuestro análisis apunta que la alusión de esta emoción en sus discursos obedece a un discurso “públicamente aceptable” pero “íntimamente ausente”, ya que para ellas la conciliación entre trabajo y familia no ha representado un conflicto ni es considerado como un estresor, donde su empleo es plenamente disfrutado por ellas; lo podemos decir de la siguiente manera, la culpa es públicamente sufrida pero privadamente disfrutada.

Respecto al papel de la pareja en el desarrollo profesional, señalamos que las potenciales dificultades al conciliar el trabajo y la familia pueden ser menores si se cuenta con el apoyo de la pareja para la atención de los hijos, del hogar, así como en la carrera académica. En este sentido, encontramos cuatro estilos de pareja, uno que facilita la vida familiar y el trabajo y tres que lo dificultan, con base en ello elaboramos una tipología de parejas de las académicas de alto rendimiento: pareja facilitadora, pareja obstaculizadora, pareja indiferente y pareja competitiva, los cuales se desarrollan ampliamente en este documento.

El apoyo social proporcionado por redes sociales formales e informales a las académicas representa una estrategia valiosa de afrontamiento ante situaciones estresantes, lo cual produce niveles inferiores de tensión y/o conflicto en ellas, que se ven reflejados en su bienestar emocional y desarrollo profesional. Entre las principales redes de apoyo informal a las que han acudido se encuentran la familia, amigos y vecinos; y entre las redes informales de apoyo se encuentran la guardería y la estancia infantil para el cuidado de los hijos pequeños.

Otra dimensión que exploramos fue la influencia de los ciclos de vida familiar en la productividad académica y desarrollo laboral de las académicas, donde encontramos que en etapas más tempranas existe una disminución significativa de la productividad debido al tiempo dedicado al cuidado y atención de los hijos pequeños, en comparación con etapas más avanzadas. Un dato significativo es que ocho de las quince académicas entrevistadas realizaron triples jornadas para atender su trabajo, su familia y sus estudios de posgrado, lo cual hicieron cuando sus familias se encontraban en las etapas de inicio y/o expansión.

Finalmente concluimos que si bien se está consolidando el campo de estudios sobre género y academia gracias a las cada vez más nutridas investigaciones que exploran a las académicas universitarias, realizadas principalmente por las propias académicas (García, 2009: 33), como fue este caso; no obstante, todavía hay mucho qué decir respecto a este grupo de mujeres, por lo que queda abierta la posibilidad de continuar explorando y profundizando la situación de la mujer en la academia en próximas investigaciones.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Agradecimientos	<i>iii</i>
Resumen	<i>v</i>
Tabla de contenido	1
Capítulo I Introducción	
1.1. Planteamiento del Problema	6
1.2. Preguntas de Investigación	13
1.3. Objetivos	14
1.4. Justificación	14
Capítulo II Marco Teórico	
2.1. Introducción	19
2.2. El Imaginario Social	20
2.2.1. Imaginarios de Femenidad	23
2.2.2. Imaginarios de Maternidad	24
2.3. Teoría Cognitiva de las Emociones	27
2.3.1. Las quince emociones propuestas por Lazarus	30
2.4. Teoría del Apoyo Social	32
2.5. La Perspectiva de Género	35
2.5.1. Las mujeres como sujetos de investigación	38
2.5.2. Incorporación de las mujeres a la ciencia	39
2.5.3. Las mujeres en la Educación Superior	41
2.6. Debates en torno a la Familia	43
2.6.1. Perspectivas en torno al “conflicto trabajo – familia”	48
2.6.2. Ciclo de vida familiar	51
Capítulo III Metodología	
3.1. El estudio y su Metodología	52
3.2. Tipo de Estudio	53
3.3. La Muestra	53
3.4. Tamaño de la Muestra	54
3.5. Características de la Muestra de Investigación	55
3.6. La Técnica de Investigación	57
3.7. Diseño del Instrumento	58
3.8. Análisis de los Datos Cualitativos	59
3.9. La Pertinencia Epistemológica de la Metodología utilizada	63
3.10. Consideraciones Éticas	65
3.11. Validez y Confiabilidad	66
3.12. Limitaciones del Estudio	67

Capítulo IV Imaginarios de Feminidad y Maternidad en las Académicas de alto rendimiento

4.1.	Introducción	68
4.2.	Imaginarios de Feminidad	70
4.3.	Imaginarios de Maternidad	77
4.4.	Vida universitaria e Imaginarios	81
4.5.	¿Hay académicas con imaginarios femeninos más tradicionales por disciplinas científicas?	85

Capítulo V Influencia del Ciclo de Vida Familiar en el desarrollo profesional de las Académicas de alto rendimiento

5.1.	Introducción	88
5.2.	Ciclo de Vida Familiar	88
5.3.	Ciclo de Vida Familiar y Desarrollo Profesional de las Académicas	90
5.4.	Las Triples Jornadas de las académicas de alto rendimiento	93
5.5.	Vida familiar, Desarrollo Profesional y Emociones	96

Capítulo VI El papel del apoyo social y de las redes sociales en las académicas de alto rendimiento

6.1.	Introducción	100
6.2.	Redes sociales de apoyo	100
6.3.	Redes sociales de apoyo con las que han contado las académicas	101
	6.3.1. Redes formales	102
	6.3.2. Redes informales	107
6.4.	Influencia de las redes sociales en el bienestar emocional de las académicas de alto rendimiento	110
6.5.	Influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en la utilización o no de determinadas redes de apoyo	114

Capítulo VII El papel de la pareja en el desarrollo profesional de las académicas de alto rendimiento

7.1.	Introducción	117
7.2.	Perfil de los esposos: contrastes y similitudes	117
7.3.	El papel de la pareja en la reproducción familiar	121
7.4.	Estilos de pareja que favorecen o dificultan la vida familiar y el trabajo	126
	7.4.1. Pareja Facilitadora	127
	7.4.2. Pareja Obstaculizadora	129
	7.4.3. Pareja Indiferente	131
	7.4.4. Pareja Competitiva	132

Capítulo VIII Culpa, Envidia y Orgullo: ejes emocionales en las académicas de alto rendimiento.	
8.1. Introducción	134
8.2. La Emoción de la Culpa	135
8.3. La Emoción de la Envidia	140
8.4. La Emoción del Orgullo	143
 Conclusiones	147
 Bibliografía	156
 Anexos	
1. Sistema Nacional de Investigadores	171
2. Guía de la Entrevista	175
3. Académicas de alto rendimiento de la UANL reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores 2009	176
4. Sistema de Códigos	180
5. Visualizador de matriz de códigos	181

LISTA DE TABLAS

Número de Tabla	Página
1. Características de las académicas de alto rendimiento entrevistadas	56
2. Discursos del entorno familiar	75
3. Distribución de las académicas entrevistadas por áreas disciplinares	85
4. Relación de académicas con discursos tradicionales en la familia de origen por áreas disciplinares	87
5. Ciclo de vida familiar de las académicas entrevistadas	90
6. Académicas entrevistadas con triples jornadas	94
7. Redes formales de apoyo con las que han contado las académicas	105
8. Redes informales de apoyo de las académicas entrevistadas	106
9. Principales redes sociales de apoyo para el cuidado de los hijos	112
10. Perfil de las parejas de las académicas entrevistadas	118
11. Tipo de apoyo proporcionado por la pareja	119

LISTA DE MAPAS

Número de Mapas	Página
1. Categorías y Subcategorías de Análisis	63
2. Redes sociales de apoyo de las académicas de alto rendimiento	102
3. Estilos de pareja de las académicas de alto rendimiento	127

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

La incorporación de las mujeres a la educación y a la vida laboral se pueden considerar dos de los acontecimientos más importantes vividos en el siglo XX al “invadir” los espacios considerados hasta entonces terreno exclusivo de los hombres y privilegio de la masculinidad (Mernissi citado por Guadarrama, 2007); aunque su incorporación y permanencia en estos ámbitos no ha sido fácil, en el ámbito educativo se ha incrementado de manera sostenida el número de mujeres inscritas en todos los niveles de enseñanza en el mundo de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹. Dicho organismo señala que se ha incrementado su acceso, participación, progresión, terminación y movilidad de las mujeres en la mayoría de las regiones del mundo; así, la paridad de género en la inscripción en la enseñanza primaria y secundaria se ha alcanzado de manera general en Europa Central y Oriental, Asia central, América Latina y el Caribe y Norteamérica.

En el caso de México, se observan avances significativos en la proporción de mujeres que se incorporan y participan en el ámbito educativo. De acuerdo a estadísticas de la UNESCO correspondientes al año de 2007, el cuarenta y nueve por ciento de los alumnos que concluyeron sus estudios de primaria eran mujeres; los de secundaria representaban el cincuenta y uno por ciento. En la educación superior se incrementó de manera significativa la matrícula de mujeres inscritas en los últimos treinta años²; incremento acompañado de fuertes desproporciones en las diferentes áreas de conocimiento, ya que si bien han aumentado los porcentajes de mujeres en aquellas áreas del conocimiento que tradicionalmente se han considerado “masculinas” como ciencias agropecuarias e ingeniería y tecnología — donde se ha triplicado y duplicado la matrícula de mujeres respectivamente —, todavía los porcentajes

¹ Las estadísticas consultadas forman parte del Informe que la UNESCO elaboró con motivo del quince aniversario de la Declaración de Pekín y la plataforma para la acción en febrero de 2010. En dicho informe se muestra un breve análisis con datos desagregados por género de los indicadores dominantes de la educación y la ciencia a partir de la declaración de Pekín y de la plataforma para la acción de 1995. Para mayor información consultar la página <http://stats.uis.unesco.org>

² Datos aportados por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) muestran que mientras en el año de 1970 las mujeres a nivel licenciatura representaban apenas el 17%, para el año 2004 constituían el 49%.

mayores se observan en letras, humanidades y ciencias sociales. Las carreras en las que en un principio tenían un número menor de matrícula femenina, para después incrementarse al grado de ser superior a la de los hombres son: administración, antropología y arqueología, contaduría y ventas y mercadotecnia. (Bustos, 2003).

No obstante de la paridad alcanzada a nivel licenciatura, se observa que a medida de que se incrementa el nivel de escolaridad de las mujeres en la educación superior, la paridad con los hombres disminuye. Tal es el caso de las mujeres que estudian un posgrado y tienen como carrera la investigación, ya que si bien han incrementado su participación en el quehacer científico en las aulas y laboratorios de nuestro país, podemos señalar que todavía se encuentra lejana de alcanzar la paridad frente a los hombres que realizan la misma actividad. De acuerdo con datos estadísticos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del año 2009, el incremento gradual y significativo de las mujeres científicas en el SNI no es equiparable con el de los hombres científicos, ya que mientras que en este sistema se encontraban registrados nueve mil ochocientos setenta y seis investigadores, sólo estaban registradas cuatro mil ochocientas cinco investigadoras, es decir, una proporción de dos a uno (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2007).

Las estadísticas arriba señaladas son contundentes, evidencian desproporción de hombres y mujeres investigadores reconocidos por el SNI a nivel nacional y podemos señalar que son fiel reflejo de la situación que enfrentan las mujeres en la ciencia, donde de acuerdo con Muñoz (2005: 110), “el mercado laboral científico es aún un universo masculino, en donde las mujeres enfrentan obstáculos en su trabajo científico por el mero hecho de ser mujeres y, como consecuencia tienen una representación menor en la ciencia y en los órganos encargados de la toma de decisiones en áreas científicas”. En este sentido, García (2004: 13) coincide con Muñoz al afirmar que la estructura universitaria no es neutral *vis - à - vis* a las relaciones de género y se encuentra básicamente en manos masculinas, lo cual incide en el desarrollo profesional de las mujeres en la academia.

El interés por estudiar la incorporación, participación y situación que guardan las mujeres en la vida académica universitaria inició a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa con diversos estudios y publicaciones³; de la revisión de estos trabajos podemos visualizar dos grandes vertientes de análisis: por un lado, aquellas **que profundizan sobre el acceso de las mujeres a la vida académica y sus condiciones laborales** (Blázquez, 1989; García, 2004; Ruiz, 2005; Rivera, y Zenteno, 2008); por otro, la que examina **el fenómeno de la doble jornada que realizan las mujeres académicas al atender las demandas propias de su actividad laboral y las demandas de la familia** (Acker, 1995; O’Laughlin, y Bischoff, 2005; Ruiz, 2005; García Guevara, 2007, entre otros).

En relación con la primera vertiente sobre el **acceso de las mujeres a la vida académica y sus condiciones laborales** distinguimos estudios que describen el acceso de ellas a las instituciones de educación superior (Bustos, 2000; Hernández, 2005); otro grupo de investigadores han concentrado su atención en las formas de discriminación laboral experimentadas por las mujeres (Kochen, 1994; Blázquez, 1997; García, 2004; Ballarín, 2005; Muñoz, 2005; Ruíz, 2005; Berríos, 2007; Pont y otros, 2008; entre otros); mientras que otros

³ El ingreso de las mujeres al mercado académico coincide con el conocido “periodo de expansión (1970- 1992) de puestos académicos en nuestro país” (Hernández, 2005).

analizan en particular los problemas que enfrentan las mujeres para acceder a puestos de decisión (Kochen, 1994; Banco Mundial, 2002; García, 2004; Berríos, 2007).

Un dato que ilustra las dificultades que enfrentan las mujeres para acceder a la vida académica a nivel internacional es el del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2006), el cual señaló que en promedio un 34,8 por ciento de mujeres integraban en el año 2002 el cuerpo académico en la Unión Europea; destaca a España y Suecia como los países de Europa occidental con promedios de participación femenina más altos: 41,4 por ciento y 40,8 por ciento, respectivamente, mientras que Alemania presenta en ese mismo año un 27,7 por ciento de académicas y Dinamarca, según estadísticas de 2001, veintinueve punto nueve por ciento. Datos del Banco Mundial (2002) señalaban que en Alemania sólo un seis por ciento de las mujeres son profesoras de tiempo completo en la más alta jerarquía de ese sistema, frente a un 29 por ciento en Estados Unidos en las áreas de ciencias, ingeniería y tecnología. En el caso del sistema francés, las mujeres son el 6.5 por ciento del cuerpo académico titular en el área de las ingenierías y tecnología, el 30.1 por ciento en humanidades, 15.3 por ciento en ciencias médicas, 12.3 por ciento en ciencias naturales y 17 por ciento en ciencias sociales. Coincide con esta sub-representación Rose (1994, citado en Bagilhole y Goode, 2001), quien destaca que las académicas británicas han tenido poco progreso en las universidades a lo largo del siglo XX, ya que solo representan 26 por ciento de los nombramientos de tiempo completo y tienen acceso limitado a posiciones de prestigio.

En el caso de nuestro país, podemos destacar que de igual manera las mujeres han tenido dificultades para acceder y posicionarse en la vida académica de las universidades. Bustos (2000) destaca los obstáculos que han enfrentado las mujeres para incorporarse a la vida universitaria, no obstante, señala que su incorporación e incremento de las mujeres en las instituciones de educación superior se ha dado de manera gradual y consistente, al triplicarse en treinta años, al pasar del 17 por ciento en 1969 a casi 50 por ciento en el 2000; por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara de acuerdo a estadísticas del Centro de Estudios de Género (2011) actualmente se encuentran laborando en dicha universidad 8, 991 mujeres, las cuales representan el 41.6 por ciento, contra 12, 602 hombres, quienes representan el 58.4 por ciento.

Su actividad estuvo concentrada exclusivamente en la docencia, impartiendo clases con nombramientos temporales como profesoras de asignatura — con la asignación de horas clase— o bien de tiempo parcial; más tarde, al diversificarse las tareas universitarias se incorporan en actividades de investigación y extensión del conocimiento, logrando obtener nombramientos de profesoras de carrera y/o investigadoras de tiempo completo (Hernández, 2005).

Si bien las universidades se presentan en el imaginario social como un espacio democrático, plural y equitativo, las mujeres en la academia universitaria enfrentan una serie de limitaciones laborales entre las que se distinguen: brechas salariales, desvalorización del trabajo femenino, sub-representación en puestos de decisión, así como segregación horizontal y vertical (Kochen, 1994; Blázquez, 1997; García, 2004; Ballarín, 2005; Muñoz, 2005; Ruíz, 2005; Berríos, 2007; Pont y otros, 2008; entre otros). A nivel internacional, diversos estudios relacionan esta desigualdad y discriminación sistemática dentro de las organizaciones universitarias a diversos factores, entre los que destacan “las actitudes de colegas masculinos, las deficiencias en redes de trabajo, los sesgos en los métodos de selección y promoción de

personal femenino, las formas en que académicos hombres y mujeres desalientan y bloquean la movilidad y desarrollo hacia arriba de las académicas, etcétera” (García, 2004: 19).

Uno de estos estudios que ilustra las desigualdades que enfrentan las académicas en las universidades es el diagnóstico regional de América Latina que presentó en el año de 1994 la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología, y cuyos resultados evidencian que las mujeres se encuentran sub-representadas en los lugares de decisión, son asignadas a los comités con menor poder, disponen de menos recursos presupuestarios y les es más difícil obtener los servicios del personal de apoyo en comparación con sus colegas hombres (Kochen, 1994). De igual forma Berríos (2007) coincide en señalar que a pesar de que la participación de las mujeres en el sistema de educación superior se ha incrementado globalmente en la última década, permanecen sub-representadas en los programas más avanzados de investigación, gestión y gobierno universitarios. Esto se observa en “el predominio masculino en la producción del conocimiento asociado al quehacer científico, en el gobierno y gestión de las instituciones de educación superior y en la producción y reproducción de la estructura patriarcal en el sistema de educación superior, que distribuye diferenciadamente a académicos y académicas según disciplinas, jerarquías y funciones” (2007: 2).

En nuestro país la situación en la que se encuentran las académicas no dista de la realidad mundial descrita anteriormente, de acuerdo a Blázquez (1997: 207) las mujeres enfrentan exclusiones en los puestos de dirección dentro de la comunidad científica, así como discriminación jerárquica “que limita a mujeres capaces y brillantes a los rangos invisibles y mal remunerados”. Coincide con dicho planteamiento García (2004: 13), quien señala que en las universidades mexicanas existen prácticas patriarcales con sus estructuras clientelares las cuales inciden en la escasa participación de las mujeres académicas en puestos directivos en la universidad, donde “la estructura universitaria no es neutral *vis-à-vis* a las relaciones de género y se encuentra básicamente en manos masculinas”.

Para Ballarín (2005) las mujeres académicas se encuentran en un “laberinto de cristal universitario”, donde a pesar de su incremento sostenido en las instituciones de educación superior, éste se concentra mayormente en las escalas más bajas. Y si bien han accedido a ciertos niveles de representación, “paradójicamente, a medida que van adquiriendo protagonismo, se vuelven más sutiles las estrategias de discriminación” (2005: 189) de esta forma se observa que su incremento es inversamente proporcional a su incorporación a puestos de toma de decisiones en las universidades. Con base en lo anterior, podemos señalar que el techo de cristal actúa como una restricción en las aspiraciones y expectativas académicas de las docentes – investigadoras y también como un auto restricción a sus potencialidades.

Respecto a la segunda vertiente de análisis encontrada en la literatura sobre mujeres en la educación superior, la que se refiere al **fenómeno de la doble jornada trabajo-familia**, podemos señalar que **existen claramente dos posiciones** respecto a la situación que enfrentan las mujeres académicas: por un lado aquella posición que destaca las dificultades que enfrentan para conciliar la actividad científica con las responsabilidades familiares y los roles de género (Acker, 1995; O’Laughlin y Bischoff, 2005; Ruíz, 2005; García, 2007); mientras que la otra posición destaca el papel de la familia como una importante fuente de apoyo ante situaciones laborales muy estresantes (Dhooper y Byars, 1989; Agbayani y Jones, 1997;

Woods y Carlyle, 2002; Sandow y otros, 2002; Twombly, 2005). A continuación abordaremos la primera posición, los planteamientos que señalan las dificultades que enfrentan las académicas al conciliar el trabajo y la familia.

Un planteamiento que refuerza la supuesta tensión trabajo – familia es el de Acker, quien considera que, de todos los problemas que rodean a las mujeres científicas, ninguno es tan fuerte como el gran conflicto que surge entre su familia y su carrera profesional...

...el primer problema es coordinar, a lo largo del tiempo, las demandas de dos instituciones voraces: el trabajo y la familia. Este dilema surge siempre que el trabajo implica una carrera, es decir, una secuencia de promociones y ascenso por méritos; esto requiere un compromiso continuado que abarca el tiempo que en otra situación se dedicaría al ocio (Acker, 1995: 160)

Este planteamiento destaca el alto nivel de exigencia que demanda la carrera universitaria, absorbente en tiempo, demandante en producción y estresante debido a los numerosos procesos de evaluación a los que somete su productividad académica a fin de aspirar a una mejor posición en el escalafón y una mayor remuneración; al ser tan demandante, resulta necesario extender las horas de trabajo y muchas de las veces llevar trabajo al hogar, lo que supone la existencia de tensión y/o conflicto.

Para Fernández (2000: 14), esta situación de tensión es experimentada por las académicas debido a la asunción transicional de los roles de género, la cual “si bien representa un emergente de cambio y progreso supone también limitaciones en la realización de estas mujeres tanto con respecto a la maternidad y la vida amorosa, como a la vida académica...”; Fernández coincide con Acker al señalar a la familia y a la carrera académica como esferas altamente demandantes y exigentes, productoras de conflicto dado que ambas constituyen un sentido de vida. Por su parte Ruíz (2005) señala que las mujeres académicas que no renuncian a formar una familia deben hacer verdaderos equilibrios para atender a la familia, a la enseñanza y a la investigación, y es evidente de que disponen de menos tiempo y energía para el trabajo de alto rendimiento y elevada productividad por lo que, normalmente, muchas de ellas tienden a disminuir sus aspiraciones. En este escenario las mujeres académicas se debaten en compartir la atención de su familia con el logro de productividad, eficiencia y competitividad que le exige el hecho de ser académica.

Siguiendo con esta posición que destaca las dificultades para conciliar el trabajo y la familia encontramos en la revisión de la literatura, que uno de los factores que incide en dicha conciliación y particularmente en la productividad de las académicas es el ciclo de vida familiar (Ruíz, 2005; García, 2007; Martínez et. Al 2009; Palomar, 2009). Por ejemplo, García (2007) encontró que los ciclos reproductivos y domésticos retrasaron las carreras de mujeres ingenieras en ciertos momentos de sus vidas, particularmente cuando sus hijos nacieron y/o eran pequeños. Esto da como resultado una curva descendente en ciertos años, con poca producción académica y poca promoción laboral; cuando los hijos crecen, esos intervalos se van llenando y sus patrones laborales se regularizan incrementando su productividad. Convergen en este planteamiento Martínez y otros, (2009: 267), quienes señalan como un factor de conflicto el ciclo reproductivo de las académicas, cuando este coincide con la etapa de formación académica ya que “les demanda importantes responsabilidades, atención y

tiempo; lo que suele colocarlas ante disyuntivas serias”.

Por su parte González (2005) realizó un interesante estudio exploratorio sobre los determinantes de la productividad científica en investigadores reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores del periodo de 1991 a 2001, encontró que la productividad de los investigadores varía debido a factores tales como la edad, el género, el área de conocimiento, entre otros; así por ejemplo, la actividad científica presenta ciclos de vida, donde la máxima productividad se da cuando los investigadores tienen entre 40 y 50 años de edad; es decir, en etapas avanzadas del ciclo de vida familiar. Respecto al género encontró que las investigadoras son ligeramente menos productivas que los investigadores debido a la influencia del ciclo de vida familiar, en etapas tempranas del ciclo su productividad es menor.

En términos generales, la carrera académica acostumbra iniciarse a partir de los 30 años, la cual coincide con la etapa del ciclo vital en la que las mujeres se plantean la maternidad, por lo que se cuenta con una menor presencia de mujeres en la academia en esta etapa (Izquierdo y otros, 2004). Para Solé y Parella (2004) esta situación ocurre cuando su vida familiar les impide cumplir con los absorbentes requerimientos de dedicación profesional y de competitividad; por lo que las mujeres que no están dispuestas a renunciar a la vida familiar competirán en inferioridad de condiciones, cosa que no ocurre en el caso de los hombres.

La influencia del ciclo reproductivo en el desarrollo profesional de las académicas puede ser entendido como un “costo” que pagan las mujeres que deciden hacer trayectoria laboral y/o académica y/o participar en la toma de decisiones. Encontramos así tres escenarios: aquel en el que la académica “opta” por retrasar su carrera académica por circunstancias de vida como la maternidad, el cuidado y educación de los hijos o el cuidado de una persona enferma o mayor; aquel en el que la académica “opta” por dejar a un lado su vida personal y familiar en el camino para alcanzar su meta profesional, y aquel en el que la académica concilia su actividad profesional con su vida familiar.

La segunda posición encontrada en la literatura respecto a la situación que enfrentan las mujeres que realizan dobles jornadas, es la que plantea que no para todas las mujeres el trabajo extra-doméstico representa una fuente de conflicto, sino que éste es experimentado como un espacio donde se comparten experiencias y se encuentra con otras mujeres, se socializan problemas, se obtiene independencia económica y muchas satisfacciones y reconocimientos. Algunos de los factores que pueden desmitificar esa idea de conflicto trabajo – familia de acuerdo con la literatura son el apoyo familiar y las redes de apoyo con las que cuentan las profesionistas, es decir, el apoyo que ellas tienen de su pareja, sus hijos y redes sociales, así como de la forma en la que construyen sus relaciones e interacciones, motivo por el cual cobra relevancia la estructura y dinámica familiar.

En este sentido, la investigación de O’Laughlin y Bischoff (2005) sobre la influencia del género y el estatus en académicos universitarios respecto a sus experiencias para balancear maternidad y carrera académica en Estados Unidos muestra que las potenciales dificultades relacionadas al combinar la maternidad y la academia (mayor estrés académico y familiar), pueden ser menores por factores tales como el apoyo conyugal y los arreglos en el cuidado de los niños. De igual manera Dhooper y Byars (1989) en su investigación sobre el estrés, vida satisfactoria y apoyo social experimentado por trabajadoras sociales negras, destacan que ellas

experimentan mayor vida satisfactoria y menor estrés laboral si cuentan con apoyo conyugal y soporte social. Como podemos observar, el apoyo social brindado por diversas fuentes, representa un soporte valioso al cubrir necesidades tales como el cuidado y atención de los hijos, lo cual incide de manera favorable en el bienestar emocional de las mujeres, al reducir los niveles de estrés.

Como vemos en el párrafo anterior, existe en la actualidad un interés creciente entre los investigadores por analizar y profundizar sobre el papel de los recursos con los que cuentan los sujetos para hacer frente a situaciones difíciles, siendo algunas de las unidades de análisis el apoyo social, las redes sociales de apoyo, los recursos del entorno, entre otras. En nuestro caso, centramos nuestra atención en el apoyo social, el cual se ha convertido en las dos últimas décadas en uno de los temas preponderantes de investigación en distintas disciplinas, fundamentalmente en psicología comunitaria y psicología de la salud, pero también en otras áreas relacionadas como la sociología, la epidemiología, salud pública, medicina preventiva, etc. (Barrón, 1996: 5).

Nos interesó explorar el apoyo social proporcionado por las diversas redes sociales de apoyo⁴ a las académicas de alto rendimiento, su influencia en el bienestar emocional de ellas, así como la manera en la que influían los imaginarios de feminidad y maternidad en la utilización o no de determinadas redes sociales de apoyo por parte de las académicas, y las motivaciones y/o circunstancias que incidían en la elección de redes concretas de apoyo. Éstas fueron algunas de las interrogantes que nos planteamos investigar sobre el apoyo social proporcionado a las académicas ante diversas necesidades, interrogantes que se soportaron en los planteamientos de Lazarus respecto a la relación existente entre apoyo social y afrontamiento, ya que el apoyo social brindado puede influir de manera directa en la evaluación que el sujeto haga de la situación que se considera estresante y sobre el tipo de estrategias que utilizará (Lazarus, 2000).

Resulta importante resaltar que las académicas universitarias son un grupo de mujeres con actividades profesionales altamente exigentes y absorbentes en términos de formación y dedicación, las cuales poseen grados académicos y una historia sobresaliente en el ámbito académico, cuya participación en la vida científica de las universidades se ha incrementado. De tal manera que explorar cuestiones sobre el entorno familiar, las formas en que convive su vida familiar y laboral, las emociones que se experimentan al conciliar el socialmente aceptado “conflicto” familia-trabajo y las redes de apoyo a las que recurren para el cuidado de los hijos son necesarias de abordar. Reconocemos la existencia de una vasta producción de estudios en torno a la relación mujeres-empleo, así como del incremento de estudios que abordan la incorporación, participación y situación que enfrentan las mujeres en las universidades como estudiantes así como académicas, no obstante, hasta el momento no hemos encontrado estudios que analicen la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en las emociones que experimentan las académicas consideradas de alto

⁴ Las redes sociales de apoyo son aquellas “fuentes actuales y potenciales de apoyo y las relaciones que el individuo establece con otras personas significativas de su entorno” (Zúñiga, 2005: 136) donde las relaciones sociales representan una parte fundamental en la conformación de determinadas redes sociales, ya que a partir de vínculos y lazos afectivos se van integrando dichas redes sociales definidas como “informales”; mientras que las redes “formales” de apoyo se encuentran conformadas por aquellas instituciones públicas o privadas que proporcionan de manera profesional apoyo ante necesidades concretas.

rendimiento al conciliar su trabajo y su familia, por lo que esta discusión en este grupo de mujeres es aún incipiente.

Realizando una breve recapitulación de lo discutido anteriormente, hemos contextualizado la situación actual de las mujeres en el ámbito educativo, su incorporación a la vida universitaria, desarrollando brevemente la dos vertientes que exploran el acceso de las mujeres a la vida académica y sus condiciones laborales, así como aquella que examina el fenómeno de la doble jornada que realizan las académicas al atender las demandas propias de su actividad laboral y las demandas de la familia. En la revisión que hicimos de la literatura relacionada con el tema mujeres y ciencia, identificamos estudios que exploran la incorporación de éstas en la ciencia (Blázquez, 1997;Ortíz, 1999; Flecha, 2005; Ruíz, 2005;), su acceso a la educación superior (Ballarín, 2005; Papadópulos, 2005; Ruíz, 2005; Mernissi,2007;), su papel como docente (Muñoz, 2005; Hernández, 2005;), así como los obstáculos a los que se enfrenta para acceder a puestos altos y/o espacios de poder (García, 2004; Muñoz, 2005; Ruíz, 2005).

Sin embargo, hasta el momento no encontramos estudios que exploren los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas universitarias consideradas de alto rendimiento⁵ y su vinculación con las emociones experimentadas, por lo que resultó pertinente realizar esta investigación debido a que estos imaginarios son construcciones sociales que tienen potente influencia en las mujeres sean madres o no ya que “recrean” una imagen y una serie de expectativas respecto al papel de las mujeres en sociedad como fémina y como madre; estos imaginarios circulan en el exterior y son incorporados al aparato cognitivo de las mujeres y generan en ellas determinadas emociones las cuales se pretende explorar. La importancia de estas preguntas se relaciona con la propuesta de desmitificar el conflicto familia-trabajo como premisa *sine-qua-non* de la vida de las mujeres académicas y construir discursos menos estigmatizantes y probablemente otros discursos “socialmente correctos”. Con base en todo lo anterior, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación, las cuales dieron cause al desarrollo de la tesis doctoral:

1.2. Preguntas de Investigación

1. ¿Qué imaginarios de feminidad y maternidad se encuentran presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento?
2. ¿De qué manera influyen los imaginarios de feminidad y maternidad en las emociones que experimentan las académicas al conciliar su trabajo y la familia?
3. ¿Hay académicas de alto rendimiento con imaginarios femeninos más tradicionales por disciplinas científicas?
4. ¿Qué papel suelen desarrollar los esposos en la atención de la familia y el hogar, así

⁵ Las definimos como académicas de alto rendimiento dado su alto nivel de producción científica y tecnológica acorde con estándares de calidad de las propias universidades y reconocidas por los programas de evaluación docente y de investigación que existen en México a nivel federal; tales como, el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la SEP y el Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT.

como en el ámbito laboral de las académicas?

5. ¿Qué estilos de pareja dificultan la vida familiar y el trabajo? ¿Qué estilos lo facilitan?
6. ¿En qué etapa del ciclo de vida familiar se “facilita” el desarrollo laboral y científico?
7. ¿Cuál es el papel que ejerce el apoyo social como estrategia de afrontamiento en las académicas de alto rendimiento?

1.3. Objetivos

1. Analizar los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en las académicas de alto rendimiento en universidades públicas estatales.
2. Indagar la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en la valoración que hacen las investigadoras respecto a la conciliación trabajo – familia y ésta en las emociones experimentadas.
3. Examinar los imaginarios de feminidad y maternidad por disciplinas científicas.
4. Describir el apoyo social brindado por la pareja en el ámbito familiar y laboral.
5. Indagar los estilos de pareja que facilitan y/u obstaculizan la vida familiar y el trabajo de las investigadoras.
6. Analizar la vinculación entre ciclo de vida familiar y productividad académica.
7. Indagar el papel del apoyo social como estrategia de afrontamiento en las académicas de alto rendimiento.

1.4. Justificación

La presente tesis doctoral resultó ser relevante por varias razones, la primera, es que forma parte del proyecto de investigación intitulado: “*Relaciones laborales y su impacto en la salud psicofísica de mujeres científicas de alto rendimiento en universidades*”, investigación financiada por CONACYT que realizaron en red el grupo de investigadoras integrantes de los cuerpos académicos UANL-CA-235 y UAZ-CA-76, por lo cual contó con apoyo económico para su realización así como para su presentación en diversos congresos nacionales como internacionales; al formar parte de este proyecto de investigación, la tesis doctoral alimentó a dos líneas de investigación del cuerpo académico No. 235 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la línea de género y familia y la línea de identidades y salud mental. Nuestra investigación tuvo como objetivo complementar dicho proyecto a partir del paradigma cualitativo, de allí su trascendencia, ya que en conjunto, estas investigaciones nos permiten tener una visión integradora sobre la situación que enfrentan las científicas en su vida laboral y

familiar y su impacto en su salud psicofísica.

Analizar los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento, resultó ser un tema pertinente dado a que no existen estudios que hayan abordado esta vinculación, en especial con este grupo de mujeres que se caracterizan por tener una considerable producción científica reconocida por diversos programas institucionales de sus propias universidades, así como a nivel nacional e internacional, consideradas por nosotros como académicas de alto rendimiento.

Por esta razón, los sujetos sociales que nos interesaron analizar fueron las investigadoras reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en particular las que laboran en dos universidades públicas estatales; resultó pertinente explorar a este grupo de mujeres dadas sus características de alta producción y calidad académica, así como por su incremento significativo en el SNI. A continuación exponemos los motivos por los cuales elegimos a este grupo de mujeres:

1. Las académicas de alto rendimiento reconocidas por el SNI realizan múltiples actividades en tres ejes fundamentales: la docencia, investigación y extensión del conocimiento de las universidades. En la docencia, de acuerdo a su formación académica y nombramiento imparten clases a nivel licenciatura y/o posgrado, dictan conferencias, seminarios, talleres y diplomados en sus universidades o fuera de ellas; además de actualización constante, lo cual ha propiciado el aumento significativo de profesores con estudios de posgrado⁶. En la investigación, contribuyen en la producción científica de las Instituciones de Estudios Superior (IES) al realizar investigaciones de manera individual y conjunta a través de los cuerpos académicos y de las redes de investigación a nivel nacional e internacional a las que pertenecen⁷; sin embargo, “su desigual presencia en la investigación es consecuencia de mecanismos de exclusión vinculados, a la vez, con el funcionamiento de la investigación y la comunidad científica, y con características más generales de la sociedad” (Muñoz, 2005:109).

El trabajo académico que realizan en las universidades es evaluada por diversos programas institucionales y federales, programas que fueron introducidos en las universidades del país en los años noventa como parte de los “sistemas de evaluación a la calidad y a la productividad académica” (Rivera y Zenteno, 2008: 206). Estos programas fueron creados con el objetivo de incentivar salarialmente el desempeño académico sobresaliente de los profesores y con ello estimular la mejora en la educación superior. Entre los programas que evalúan la producción académica de los

⁶ De acuerdo al II Informe de actividades del Rector Marco Antonio Cortés Guardado 2009, en la Universidad de Guadalajara, el 92 por ciento de los profesores de tiempo completo tienen estudios de posgrado, de los cuales el 39 por ciento cuenta con doctorado. En el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de acuerdo al Informe Anual 2008, del total de sus profesores de tiempo completo del nivel de licenciatura, el 93% posee actualmente estudios de posgrado.

⁷ Como información adicional del papel trascendental de la investigación para el desarrollo de un país, baste decir que no obstante de ser función sustantiva de las IES, (donde se produce cerca del 85% de la investigación científica del país), ésta recibe una escasa inversión por parte del gobierno federal; mientras los países de la OCDE destinan el 2.14% del producto interno bruto (PIB) para gastos de investigación y desarrollo, México destina solo el .33% del PIB (Barona, 2006: 136).

profesores e investigadores se encuentran el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED), el programa de mejora del profesorado (PROMEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Los programas señalados, están dirigidos a evaluar la productividad del personal académico universitario de tiempo completo, quienes deben demostrar su producción en diversas áreas como son: docencia, investigación, gestión y tutoría entre otras. Resulta importante destacar que un indicador de calidad de las IES representa el número de profesores incorporados a estos programas, por lo que el número de profesores beneficiados y/o reconocidos en estos programas, redundan en recursos extras para las IES a las que pertenecen, motivo por el cual resulta atractivo para las universidades incrementar el número de profesores con reconocimiento de estos programas.

Las académicas de alto rendimiento participan en estos programas de evaluación de la producción académica, inmersas en una dinámica de calidad y competitividad extenuante —que exige los más altos estándares de calidad, con los recursos mínimos la mayoría de las veces—, con la entrega de formularios especiales, expedientes y documentos probatorios a cada uno de los programas en los que pretende sea evaluada y reconocida su labor académica/investigativa; además de “enfrentar la necesidad de responder a los requerimientos académicos del momento, a las expectativas que las autoridades de la institución, los administrativos y los alumnos se van formando de ella y de su rol en el logro de objetivos institucionales” (Martínez y otros, 2009: 262). Éstas son tan sólo algunas de las situaciones que generan una importante carga de estrés y tensión en las académicas de alto rendimiento, aunque se debe reconocer que esta situación no sólo les afecta a ellas, sino a todos los profesores de tiempo completo que se someten a estos programas de evaluación a la producción y pago por méritos.

2. Las académicas de alto rendimiento son un grupo de mujeres con actividades profesionales altamente exigentes y absorbentes en términos de formación y dedicación, las cuales poseen grados académicos y una historia sobresaliente en el ámbito académico, cuya participación en la vida científica de las universidades de nuestro país resulta de gran trascendencia por su destacado desempeño profesional, quienes de acuerdo a estadísticas del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) han incrementado su participación en la investigación científica, pero ¿qué pasa en su vida familiar?, ¿de qué manera concilian dos esferas altamente demandantes como lo son el trabajo y la familia?, ¿qué emociones experimentan al conciliar estas esferas?, ¿de qué manera influyen o no los imaginarios de feminidad y maternidad en la conciliación de estas esferas?
3. Nos interesó realizar un estudio de tipo cualitativo sobre las académicas de alto rendimiento con reconocimiento del SNI de dos universidades públicas de provincia, debido a que en los últimos años se ha incrementado su número de manera significativa; de acuerdo a datos estadísticos en los últimos cinco años se duplicó el número de académicas reconocidas por el SNI en las dos universidades seleccionadas. Estas universidades están posicionadas a nivel nacional entre las diez instituciones con mayor número de investigadores reconocidos por el Sistema Nacional

de Investigadores y ocupan el primero y segundo lugar en universidades públicas **de provincia** con investigadores reconocidos por el SNI, la primera con seiscientos veintinueve y la segunda con trescientos noventa y un investigadores⁸.

4. Resultó pertinente centrar en particular la investigación en estas dos universidades públicas **de provincia**, por las características presentes en su estructura académico, administrativa y financiera, no exenta de relaciones desiguales y de relaciones de poder que inciden en el desempeño académico de las académicas de alto rendimiento, donde el imaginario instituido universitario y los imaginarios que las comunidades educativas construyen juegan un papel importante.
5. Interesó en particular analizar los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento y la influencia de estos en las emociones que experimentaban las académicas al conciliar su trabajo y la familia a fin de develar/re-interpretar los sentidos y significados del supuesto conflicto familia-empleo.

Como hemos podido ver en los párrafos anteriores se han argumentado los motivos por los cuales se consideró pertinente investigar a este grupo de mujeres científicas de dos universidades públicas de provincia y con hijos. A continuación justificamos el soporte teórico en el cual descansó nuestra investigación. Se consideraron cuatro marcos principales para fundamentar teóricamente la investigación: los Imaginarios Sociales, la teoría del Apoyo Social, la Teoría Cognitiva de las Emociones, y la Perspectiva de Género. A partir del modelo teórico de los imaginarios sociales se analizaron los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento así como la forma en la que estos imaginarios se vinculaban con los conflictos y con las emociones que ellas experimentaban al conciliar la familia y su desarrollo profesional. Por su parte, la teoría del apoyo social nos proporcionó elementos teóricos para analizar el papel que desempeña el apoyo social como estrategia de afrontamiento en las académicas de alto rendimiento entrevistadas.

La Perspectiva de Género nos permitió analizar los debates existentes en torno a la conciliación de las esferas trabajo y familia de las mujeres académicas, particularmente aquellas que poseen un alto nivel de producción científica y tecnológica, consideradas académicas de alto rendimiento. Se retomaron las contribuciones realizadas por destacadas filósofas y sociólogas como Simone de Beauvoir (1949), Betty Friedan (1965), Nancy Chodorow (1978), Sandra Harding (1986), Judith Butler (1990), Arlie Hochschild (1990), entre otras. Sus aportaciones han sido punta de lanza para la proliferación de una vasta producción la cual ha cuestionado y criticado la influencia del sistema patriarcal en las relaciones entre hombres y mujeres en el ámbito público y en el privado, así como el determinismo biológico con el cual se han asignado y dividido tareas en función del sexo en la familia y en el trabajo. Desde la perspectiva de género se cuestionan las relaciones de poder que se ejercen de hombres hacia mujeres, producto de la jerarquización cultural con la cual se le asignó superioridad y dominio del hombre⁹ en el mundo público y productivo sobre las

⁸ Datos obtenidos en los Comparativos Nacionales de la Universidad de Guadalajara, febrero 2010.

⁹ Se ha dejado el concepto de hombre en singular, porque parece pertinente establecer simbólicamente que es una

mujeres en el mundo privado y reproductivo.

A partir de la Teoría Cognitiva de las Emociones y de las contribuciones de Richard Lazarus a la comprensión de las mismas se analizaron las emociones experimentadas por las académicas entrevistadas al conciliar sus roles de esposa, madre y académica de alto rendimiento. Resultó importante investigar las emociones debido a que éstas nos permitieron encontrar elementos de cómo las académicas evaluaban su entorno —su pareja, su familia, su desempeño académico, etcétera—. Lo que se pretendió rescatar no fue la descripción de la emoción como tal, sino cómo se situaba ésta en un contexto social determinado, en particular en el proceso identitario de las mujeres académicas de alto rendimiento, considerándose ésta una de las contribuciones de la investigación.

Las aportaciones de Richard Lazarus a la comprensión de las emociones desde la psicología cognitiva son significativas. De acuerdo con él, los humanos somos seres emocionales que vivimos en una compleja red de relaciones sociales que influyen en nuestra manera de pensar, de sentir y de actuar, donde las reglas sociales y costumbres con las que crecemos inciden en nuestro comportamiento social. Así, la cultura influye en nuestras emociones, y lo hace de dos formas: en primer lugar, en la valoración al definir el significado de lo que le está ocurriendo al bienestar de una persona; en segundo lugar, la cultura nos informa de cómo la emoción debería ser “controlada y expresada” una vez que ha aparecido (Lazarus, 2000: 244). Así por ejemplo, de acuerdo a la valoración que hace el sujeto de la situación y del contexto físico y social en el que se encuentre expresará diversas emociones acorde además con la valoración que la cultura aporta: se experimentará ansiedad cuando se valora que existe una amenaza existencial, enojo cuando exista una ofensa humillante, culpa cuando se valora que se ha transgredido una prohibición moral, etcétera.

“Es el significado que le damos a los acontecimientos y a las condiciones de nuestra vida lo que nos hace sentir enojados, ansiosos, culpables, felices, orgullosos, etc. ...cuando estos significados se ven amenazados, experimentamos ansiedad, y cuando son edificantes experimentamos felicidad” (Lazarus, 2000: 17).

Por lo tanto, las emociones son racionales y relacionadas con los procesos de pensamiento analítico ya que son producto del significado personal y cultural que le damos: dependen de aquello que para nosotros es importante y de las cosas que creemos sobre nosotros mismos y el mundo en general. Lazarus parte de la premisa de que cada emoción tiene una trama argumental característica, la cual revela el significado personal que le asignamos a un acontecimiento, que a su vez suscita una emoción concreta; las tramas que construimos pueden variar de un individuo a otro, incluso ante una misma situación. Así, por ejemplo, para experimentar culpa, “la persona debe sentir que ha transgredido un código moral que ha sido aceptado por parte de su propio juego de valores. La trama argumental de la culpa es haber transgredido un imperativo moral. Las personas que se sienten culpables no necesariamente tienen que haber hecho algo moralmente malo, sino creer que lo han hecho” (2000: 79).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

En el presente capítulo exponemos la discusión teórica que acompañó en todo momento nuestra investigación, la cual se sustentó teóricamente a partir de cuatro soportes teóricos: el modelo de los imaginarios sociales, la teoría cognitiva de las emociones, la teoría del apoyo social y la perspectiva de género. Estos soportes teóricos fueron elegidos por resultar ser coherentes entre sí además de complementarios, ya que posibilitaron analizar la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en las emociones experimentadas por las académicas de alto rendimiento, donde el marco teórico elaborado nos proporcionó un marco de referencia para interpretar los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Para la construcción del marco teórico nos apoyamos en la revisión exhaustiva de una gran cantidad de literatura primaria como secundaria respecto al problema de investigación abordado, lo cual nos permitió tener un panorama amplio de los alcances teóricos, y metodológicos de investigaciones realizadas, así como del potencial y pertinencia de nuestro estudio. En los siguientes apartados, desarrollamos de manera amplia los cuatro pilares teóricos de nuestra investigación, retomando las principales aportaciones de autores claves en cada una de las propuestas teóricas, por ejemplo, en el modelo de los imaginarios sociales, retomamos las contribuciones de Castoriadis (1975), Baczo (1991) y Baeza (2000); en la teoría de las emociones nos concentramos en las aportaciones de Richard Lazarus a la comprensión y evaluación de las emociones; en la teoría del apoyo social consideramos las contribuciones de Casel (1976), Cobb (1979), Cohen y McKay (1984), Cohen y Lazarus (1979); y en la perspectiva de género retomamos las aportaciones de Simone de Beauvoir (1949), Friedan, (1963), Chodorow (1978), y Butler (1990), entre otras.

Las propuestas teóricas aquí discutidas nos proporcionaron el marco a través del cual dimos sentido a todas las etapas de la investigación, ya que representaron los lentes a través de los cuales vimos y analizamos las interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas de nuestros sujetos de investigación: las académicas de alto rendimiento en torno a los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones. En los siguientes apartados desarrollamos de manera amplia cada uno de estos soportes a fin de que el lector tenga un panorama amplio de la relevancia, trascendencia y complementariedad de cada una

de ellas para el desarrollo de nuestra investigación.

2.2. El Imaginario Social

En las ciencias sociales el tema de los imaginarios sociales ha cobrado importante relevancia, antropólogos, sociólogos, psicólogos, historiadores entre otros, han estudiado las complejas y múltiples funciones que resultan del imaginario en la vida colectiva, y en especial en el ejercicio del poder. Las ciencias sociales le otorgan a los imaginarios sociales un lugar preponderante entre las representaciones colectivas, ya que la existencia y las funciones múltiples de los imaginarios sociales no han escapado a todos aquellos que se interrogaban acerca de los mecanismos y las estructuras de la vida social, quienes sobre todo constataban la intervención eficiente y eficaz de las representaciones y de los símbolos en las prácticas colectivas; pero bien, ¿qué son los imaginarios sociales?, ¿por qué resulta relevante este modelo teórico para nuestra investigación?, y ¿de qué forma se vincula con las otras perspectivas teóricas utilizadas?

A fin de dar respuesta a estas interrogantes retomamos las aportaciones de varios autores, entre los que destacan: Cornelius Castoriadis (1975), Bronislaw Baczko (1991) y Manuel Antonio Baeza (2000), quienes han contribuido al análisis de los imaginarios sociales. Comencemos con señalar que el ser humano es el único ser que puede dar significado a las cosas y a los acontecimientos, donde la imaginación juega un papel fundamental en el individuo y en la colectividad; de acuerdo con Appadurai (2001) la imaginación constituye una fuerza particularmente nueva en la vida social contemporánea, la cual en su acepción común designa una facultad productora de ilusiones, de sueños, y de símbolos, ligada en un principio a la poesía y a las artes. Para Starobinski (1974, citado en Baczko, 1991) por ejemplo, la imaginación “es mucho más que una facultad para evocar imágenes que multiplicarían el mundo de nuestras percepciones directas; es un poder de separación gracias al cual nos representamos las cosas alejadas y nos distanciamos de las realidades presentes”; como vemos, la imaginación tiene un considerable potencial de significación en los seres humanos.

En Francia en 1969, Gilbert Durand se rebela contra la separación tajante que había imperado durante siglos en la cultura occidental entre el saber racional y el saber imaginario, y sostiene que “el mal fundamental que afecta a nuestra cultura es esta civilización positivista, racionalista, asepticada, que ha pretendido minimizar y abolir el papel de las imágenes y del mito” (1969: 15). Para él, el imaginario es definido como el “conjunto de imágenes y de relaciones de imágenes que constituye el capital de pensamiento del *homo sapiens*”; es “el zócalo común que modela el pensamiento de cada grupo de hombres que vive en sociedad” (Durand, citado en Alvarez, et. Al, 2002), a lo que nosotros agregaríamos que ese imaginario común modela también la acción del hombre en sociedad; en este sentido, los imaginarios actúan como singulares matrices de sentido, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y, muy importante, a la acción social (Baeza, 2000: 14) de allí su importancia para la presente investigación.

De esta forma, las palabras imaginación e imaginarios son palabras claves en nuestro análisis, las cuales forman parte del mismo conjunto semántico y hacen referencia a un elemento fundamental de la conciencia humana, que tienen como característica principal una notoria

polisemia, es decir, una pluralidad de significados, lo que las hace difícil de converger en una sola definición. Por ejemplo, en las ciencias sociales la palabra imaginación acompañada del adjetivo “social” o “colectivo” ha ganado terreno en el campo discursivo, pero ahora bien, ¿qué son los imaginarios sociales?, ¿por qué los estudia la sociología, la antropología, la psicología social, entre otras disciplinas?

Castoriadis (1975) propuso la noción de imaginario social para designar “la creación incesante de figuras, formas, imágenes” que permiten dar respuesta a interrogantes fundamentales del hombre en sociedad: quiénes somos como colectividad, qué somos para los otros, qué queremos, qué necesitamos. Solo respondiendo a estas preguntas, un grupo humano puede construir identidad (Castoriadis, 1975: 205. Ver también Baeza, 2000). Desde este punto de vista, el papel de las significaciones imaginarias es el de proporcionar al ser humano una clave de inteligibilidad de sí mismo, de la sociedad y del mundo, clave que no proporciona necesariamente la racionalidad. El imaginario, visto así, no es simple imagen refleja de la realidad, no es deformación de la realidad provocada por la alienación, sino que resulta de una actividad constante de organización mental de la realidad.

En este sentido podemos señalar que el imaginario social incluye los sistemas de creencias, valores y significados existentes en una sociedad, por lo que representan una de las fuerzas reguladoras de la vida colectiva, donde al igual que las demás referencias simbólicas, los imaginarios sociales no indican solamente a los individuos y su pertenencia a una misma sociedad, sino que también definen, más o menos precisamente, los medios inteligibles de sus relaciones con ésta, con sus divisiones internas, con sus instituciones, etc. (Gauchet, 1997 citado en Gómez, 2001) por lo que estudiar los imaginarios sociales posibilita tener un amplio entendimiento sobre una determinada sociedad en un momento determinado sobre el modo de imaginar su vida social, ya que los imaginarios sociales son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través del cual ella “se percibe, se divide y elabora sus finalidades” (Mauss citado en Baczo, 1991).

En sociología, el término de imaginarios sociales o universos simbólicos es utilizado para referirse al conjunto de significados, valores, normas y expectativas con las que comprendemos y definimos nuestras acciones y expectativas sociales. El imaginario social es una especie de “depósito” al que echamos mano para explicar y legitimar las acciones y fenómenos sociales que nos acompañan. Estudiar los imaginarios sociales implica considerar la importancia que tiene el contexto en el que se desenvuelven los sujetos sociales, protagonistas de las situaciones y procesos que se exploran; es por ello que los imaginarios no pueden ser indiferentes a disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, la antropología o la psicología social, ya que ellos tienen la capacidad de influir en nuestras maneras de pensar y actuar en sociedad Baeza (2000: 14).

Ahora bien, ¿por qué resulta relevante utilizar el modelo teórico de los imaginarios sociales para analizar los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento? Resulta pertinente utilizar este modelo teórico ya que mediante él es posible indagar el mundo subjetivo de las académicas, además de comprender el marco interpretativo del contexto que les rodea desde el cual las académicas desarrollan roles específicos como mujeres, madres, académicas, etc. Uno de estos contextos es el campo de la educación, el cual sin lugar a dudas es uno de los constructos simbólicos

más ricos y complejos que la sociedad ha imaginado (Murcia, 2009: 244).

Este modelo teórico se vincula con la teoría cognitiva de las emociones de Richard Lazarus, ya que visualiza a los imaginarios sociales como construcciones sociales que incluyen creencias, valores y significados existentes en una sociedad a través de las cuales se comprenden y definen acciones, donde juegan un papel importante los significados que elaboran los sujetos respecto a su bienestar, ante lo que les acontece. La teoría cognitiva de las emociones contribuye además a analizar el manejo que hace el sujeto ante lo que le está sucediendo y sobre lo que él puede hacer al respecto (afrentamiento). A su vez, la teoría de los imaginarios sociales se vincula con la perspectiva de género en nuestro estudio ya que analizamos las construcciones de feminidad y maternidad existentes en la sociedad, estas construcciones simbólicas se encuentran precisamente cargadas de representaciones e imágenes respecto a lo que significa ser mujer en una sociedad determinada, y es aquí donde convergen ambos modelos teóricos.

Otro argumento relevante que favoreció la elección de este modelo teórico es el hecho de que en la construcción de los imaginarios sociales el discurso juega un papel importante. En este sentido retomo las aportaciones de Berger y Luckmann (2008; 40) quienes plantean que:

“Aquello a que asistimos en la vida humana es a la creación social de la realidad, la cual se efectúa fundamentalmente a través del lenguaje. La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros” (Ibid, 2008: 40).

Berger y Luckmann destacan el papel relevante de la comunicación en la construcción social de la realidad, donde el discurso juega un papel fundamental en cada construcción y socialización de los imaginarios sociales, es decir, sobre la base de los intercambios discursivos, la intercomunicación, se sostienen los imaginarios. Es así como vemos a lo largo de la historia cómo los seres humanos han construido, construyen y reconstruyen sus propias representaciones, a través del discurso construyen una identidad, legitiman su poder, etc. En este sentido “los momentos históricos van configurando formas de imaginar, individual y colectivamente y que éstas van, en un sentido dialéctico, caracterizando a esos mismos momentos históricos. Vemos esencialmente a los hombres como singulares seres imaginativos, al mismo tiempo que constructores de realidades, en definitiva responsables de su propia historia” (Baeza, 2000: 16).

En la presente investigación nos interesó analizar los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento así como la influencia de estos imaginarios en las emociones experimentadas por ellas; nos interesó analizar la forma en la que ellas construían su discurso entorno a ser mujer, ser madre y académica de alto rendimiento a partir de los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en su cotidianidad. A continuación desarrollaremos teóricamente ambos imaginarios a fin de contextualizar el tema y favorecer el análisis de los resultados.

2.2.1. Imaginarios de Feminidad

Como lo señalamos en el apartado anterior, comprendemos al imaginario social como el conjunto de significados, valores, normas y expectativas con las que comprendemos y definimos nuestras acciones y expectativas sociales; son construcciones sociales que tienen la capacidad de influir en las formas de enfrentar la vida en sociedad, en donde el discurso juega un papel importante en la construcción de imaginarios sociales. En este apartado analizaremos teóricamente los imaginarios de feminidad, dada su trascendencia en la presente investigación, ya que en esta exploramos los imaginarios de feminidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento de dos universidades públicas estatales.

La feminidad es una construcción social que históricamente se le ha asociado a los cultos de fertilidad, la maternidad, el cuidado de los otros, etc. Hablar de la construcción de la feminidad nos lleva inevitablemente a abordar la construcción de la subjetividad. La subjetividad se conforma en el interjuego con los demás constituidos en sociedad, lo cual permite a cada quien reconocerse en su singularidad y ser a la vez imagen social donde los demás se reconocen (Martínez, 2007: 81). Para Burin (2000) la construcción histórico – social de la subjetividad estuvo fuertemente influida por la religión judeocristiana en épocas tempranas, donde las mujeres quedaban asignadas a la noción de objeto, en el orden de la naturaleza, y tal como ella, un objeto que debía ser dominado, incapaz de trascender hacia el orden divino... más tarde en el siglo XVIII en el marco de la Revolución Industrial las figuras religiosas de autoridad van siendo sustituidas por autoridades seculares. La antigua casa medieval, que era unidad de producción y consumo, fue cambiando hasta transformarse en la familia nuclear, donde las tareas domésticas, la crianza de los niños entre otras, se convirtieron en el ámbito “natural” de las mujeres:

...esta familia nuclear fue estrechando los límites de la intimidad personal y ampliando la especificidad de sus funciones emocionales. Junto con el estrechamiento del escenario doméstico, también el entorno de las mujeres se redujo y perdió perspectivas: las tareas domésticas, el consumo, la crianza de los niños, lo privado e íntimo de los vínculos afectivos, se convirtieron en su ámbito “natural”. Así mismo, se fue configurando una serie de prescripciones respecto de la “moral maternal”, que suponía una subjetividad femenina domesticada, con características psíquicas de receptividad, capacidad de contención y de nutrición no sólo de los niños sino también de los hombres que volvían a sus hogares luego de su trabajo extradoméstico. En la medida en que la función materna de las mujeres quedó cada vez más dissociada de las otras actividades que antes desempeñaba, también se volvió más aislada, exclusiva y excluyente. Se va construyendo así un tipo de ideal social, el ideal maternal, que las mujeres interiorizan en su subjetividad, y pasa a ser constitutivo de su definición como sujetos (Burin: 2000: 75).

En general, podemos señalar la existencia de dos constantes históricas en torno a la construcción social de la feminidad a partir de las distintas explicaciones y teorizaciones que se han hecho, una de ellas es la que plantea al cuerpo de la mujer como capital simbólico, en tanto objeto de apropiación y deseo, como cuerpo para el otro (Wolf, 1991; Passerinni, 1993; Orbach, 1993; Edut, 1998; Bourdieu, 2000; entre otros) en donde las representaciones sociales

le asignan al cuerpo de las mujeres una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Por otra parte, tenemos a la mujer/madre, siempre al servicio y cuidado de los demás (Chodorow, 1984; Lagarde, 1997; Alvarado, 2005; González, 2005; Palomar, 2005; Lipovetsky, 2007; entre otros). De esta forma, las mujeres se debaten entre dos representaciones o imaginarios sociales disociados entre sí, la maternidad a ella asignada y el erotismo que remite a las mujeres a una condición sexual/genital.

En la primera representación de la feminidad en función del cuerpo, ésta se ha construido culturalmente, a partir de determinadas condiciones sociales y culturales, donde los discursos y prácticas suponen una construcción simbólica particular alrededor de lo que significa ser mujer y de lo que se considera como femenino, por lo que “la distancia entre la diferencia sexual biológica y la construcción de las identidades, conductas, funciones y deseos de género y sexuales está marcada, por lo tanto, por la cultura” (Cuevas, 2009: 81). En ese sentido, Lagarde (1990) sostiene que la imagen corporal debe entenderse como parte de un sistema de relaciones sociales definidas culturalmente, las cuales nos ayudan a entender la manera en que las personas perciben, describen y modifican su cuerpo. En esta representación en función del cuerpo surgen diversos imaginarios en torno a la feminidad, unos de ellos es la de bruja, amante, entre otros.

Respecto a la representación de la mujer/ madre, Lagarde (1997) plantea que la feminidad históricamente ha estado imbricada por “el ser para los otros” donde adquiere sentido vital y reconocimiento de sí, por su contribución a la realización de los demás, donde se le adjudica a las mujeres una serie de roles relacionados con el cuidado, la preservación, la protección y la reproducción entre otros. Coincide con este planteamiento Lipovetsky (2007: 18) quien señala que desde hace siglos, sobre todo a partir del siglo XVIII las mujeres son valoradas como seres sensibles destinadas al amor, “donde representan la encarnación suprema de la pasión amorosa, del amor absoluto y primordial”. En ese sentido, ubica este imaginario de feminidad en lo que él denomina “mujer de su casa” el cual se construyó en el siglo XIX en Inglaterra, el cual idealiza a la esposa –madre –ama de casa que dedica su vida a los hijos y a la felicidad de la familia. La “mujer de su casa” se caracteriza por ser una mujer que “vive fuera de sí misma y para los demás”, así lo ilustra Lipovetsky (2007: 193):

Puesto que su destino es traer al mundo a los hijos, alimentarlos y educarlos, la madre debe de consagrarse por entero a esa función, renunciar a sus ambiciones personales, hacer ofrenda de sí misma en el altar de la familia (Lipovetsky, 2007: 193).

En este imaginario de mujer de su casa, “los demás” siempre ocupan un papel prioritario sobre ella, postergando sus intereses y sus necesidades ya que está “al servicio de los demás”. A la luz de este imaginario, una mujer sólo trabajaría si su pareja no consigue por sí solo proveer las necesidades de la familia (Lipovetsky, 2007: 190). Podemos ver que este imaginario de mujer de su casa idealiza el papel de esposa ama de casa, dedicada a la atención de la familia y del hogar.

2.2.2. Imaginarios de Maternidad

Como revisamos en el apartado anterior, la identidad femenina se le ha vinculado de manera tradicional principalmente a la función reproductora; esta vinculación es tan potente que se le ha considerado eje central de la identidad de género, mujer = madre. A partir de la asociación de la maternidad y la feminidad, a las mujeres se les inscribe en la esfera del cuidado, de la protección y la reproducción en tanto realidad psíquica para sí y para los demás. (Martínez, 2007: 91), ya lo señalaba Chodorow (1984: 13):

Las mujeres ejercen la maternidad. En nuestra sociedad, como en la mayor parte de las sociedades, las mujeres no sólo llevan los hijos en el vientre y después los paren; también asumen la responsabilidad primordial de su cuidado, invierten en ellos mucho más tiempo que los hombres y mantienen los primarios lazos emocionales con los bebés.

Dicha vinculación tiene su representación a través de una serie de imaginarios en torno al significado de ser madre, por lo cual, la maternidad al igual que la feminidad, son construcciones sociales que se encuentran cargadas de simbolismos, representaciones, donde el discurso juega un papel preponderante. En ese sentido, Palomar destaca que “la maternidad es un proceso complejo y pleno de ambigüedades que determina y configura la subjetividad de las mujeres, sean madres o no” (2009: 57).

De esta forma, la maternidad es una construcción social desarrollada por imaginarios sociales cargados de significaciones y valores, en cuyas definiciones intervienen diversos factores como los biológicos, los religiosos, los ideológicos, etc. donde el lenguaje juega un papel preponderante:

La maternidad, como fenómeno de género, es un ámbito privilegiado para comprender la operatividad del orden discursivo de género, ya que en ésta se combinan elementos de circuitos distintos de significado. Afirmamos que una de las bases más sólidas de la fuerza simbólica de género de la maternidad está en la producción de ciertas figuras y estereotipos –positivos y negativos– que, por medio de peculiares procesos de condensación y desplazamiento, dan cuenta del amplio universo simbólico que compone el género en nuestra sociedad y que dan lugar a la producción de un registro imaginario en torno a la maternidad, de extraordinaria complejidad (Palomar, 2009: 57).

En este sentido, encontramos un registro diverso de imaginarios en torno a la maternidad, por ejemplo el de “buena madre”, “mala madre”, el de “maternidad intensiva”, etc. Los cuales a continuación desarrollaremos brevemente. El imaginario de buena madre aparece en tiempos de la Ilustración como modelo terrenal de la “madre celestial”, adjudicándole determinadas actitudes tales como la abnegación, el sacrificio, la sumisión y el cuidado incondicional de los hijos y el hogar. En la época de la posguerra cuando las mujeres regresaron del trabajo al hogar, surgieron una serie de imaginarios y representaciones instituidas en torno al cuidado de los hijos, los cuales le adjudicaban a las madres la responsabilidad de la estabilidad, desarrollo y calidad humana de sus hijos, a fin de ser una “buena madre” (Palomar, 2005: 47). Como contrapeso, las feministas de la época criticaron duramente estos planteamientos que exaltaban

a la mujer ama de casa.

La buena madre, según Swigart (1991), es una mujer que sólo quiere lo mejor para sus hijos, que sabe intuir sus necesidades sin el menor esfuerzo; en definitiva, “una mujer inmune al aburrimiento, que vive la crianza de sus hijos como una fuente de placer que no requiere sacrificio”. Este imaginario de buena madre se vincula con lo que Sharon Hays (1998) denomina “ideología de la maternidad intensiva” el cual concibe de tiempo completo el ejercicio de la maternidad, es decir, exclusiva para el cuidado y la atención de los hijos. Este imaginario es propio de la familia tradicional en el que se visualiza como rol principal de las mujeres la dedicación exclusiva hacia los hijos; en este sentido compartimos el planteamiento de Marcús (2006) quien señala la necesidad e importancia de analizar con sentido crítico las teorías que históricamente han postulado como generales o universales las normas de cómo debe ser una “buena madre” diseñadas de acuerdo con los patrones de la familia occidental, moderna y de clase media (ibid: 2006: 103).

Por su parte, el imaginario de “mala madre” se alimenta en torno a discursos a la falta de atención de los hijos en función del tiempo, donde la madre que no se dedica de tiempo completo a sus hijos se acerca al imaginario de “mala madre”, en función de este imaginario las madres que trabajan se acercan al imaginario de mala madre debido a que no pueden atender de manera directa todas las necesidades de sus hijos. Estas representaciones respecto al ejercicio de la maternidad se encuentran vigentes en nuestras sociedades; por ejemplo, los estudios de Brannen y Moss (1991) durante la década de los ochenta, demuestran que seguía plenamente vigente la creencia de que la crianza de los hijos era una responsabilidad privada que, en un contexto óptimo, se tendría que llevar a cabo dentro del hogar, a cargo de la madre, sin contar con apoyo social externo (citado en Solé y Parella, 2004: 77).

Para Solé y Parella (2004) la madre que trabaja fuera del hogar se ve enfrentada al estereotipo de mala madre desde el momento que no puede atender directamente todas las necesidades de sus hijos. Una de las principales preocupaciones de la madre trabajadora es el tiempo, en el sentido que considera que no puede ofrecer a su hijo el tiempo necesario. Es aquí cuando surge el concepto “tiempo de calidad”, para definir el tiempo que las madres dedican a sus hijos fuera de su horario laboral; un tiempo más breve desde una dimensión temporal, pero más intenso en términos de dedicación (Brannen y Moss 1991).

De esta forma hemos realizado una revisión bibliográfica en torno al modelo teórico de los imaginarios sociales, así como de los imaginarios de feminidad y maternidad, donde las instituciones de una sociedad están animadas y a la vez son portadoras de estas y otras significaciones que circulan socialmente de distintos modos y son difundidas particularmente por discursos hegemónicos. En este sentido Castoriadis (1991, citado en Pinto, 2007) destaca que los imaginarios sociales instituidos aseguran la continuidad de la sociedad, la reproducción y repetición de formas, modelos de comportamiento, actitudes que de ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o reemplazarlas radicalmente por otras formas (2007: 26).

Identificamos que la maternidad no es un hecho natural, sino una construcción sociocultural multideterminada, definida y organizada por normas que se desprenden de las necesidades de

un grupo social específico y de una época definida de su historia; de allí la importancia de desnaturalizar el concepto de maternidad a fin de abolir la supuesta existencia de una maternidad basada en el instinto, considerada como algo nato en las mujeres. Lejos de poseer este carácter esencial, la maternidad es cultural, se construye contextualmente a lo largo de la historia, a través de luchas por la imposición de un sentido legítimo del ser madre.

2.3. La Teoría Cognitiva de las Emociones

El estudio de las emociones ha sido abordado por diversos investigadores desde diferentes enfoques; en nuestro caso, éste apartado se construye a partir de las contribuciones de Richard Lazarus a la teoría cognitiva de las emociones a través del análisis exhaustivo que realiza de las emociones que experimentan los seres humanos y de las descripciones detalladas que de cada una de ellas hace a fin de comprender y enfrentar las emociones. Se consideraron pertinentes para esta investigación las contribuciones que Richard Lazarus realizó a la comprensión de las emociones y a la evaluación que hacen los sujetos de las diversas situaciones a las que se enfrentan. Se consideraron relevantes sus aportaciones ya que posibilitaron analizar y comprender la influencia que tenían los imaginarios de feminidad y maternidad en las emociones que experimentaban las académicas de alto rendimiento entrevistadas, particularmente porque en el imaginario social tradicional se parte del supuesto que las mujeres experimentan conflicto al satisfacer la vida familiar y cumplir con las exigencias del trabajo remunerado. De ahí, que este conflicto se traduzca en un sentimiento de culpa perene. Por tanto, esta teoría nos permitió entender desde donde se elaboran las emociones tales como la culpa, el orgullo o la envidia presentes en algunas de las académicas. Lazarus afirma que “comprender las emociones propias o ajenas es comprender las maneras en que las personas interpretan la importancia de acontecimientos cotidianos en sus vidas y cómo estos acontecimientos afectan a su bienestar personal” (ibid: 2000: 17).

Para Lazarus (2000:17) “es el significado que le damos a los acontecimientos y a las condiciones de nuestra vida lo que nos hace sentir enojados, ansiosos, culpables, felices, orgullosos, etcétera. Cuando estos significados se ven amenazados, experimentamos ansiedad y cuando son edificantes experimentamos felicidad”. Los seres humanos vivimos en una compleja red de relaciones sociales las cuales influyen en nuestra manera de pensar, de sentir y de actuar, donde las reglas sociales y costumbres con las que crecemos inciden en gran medida en nuestro comportamiento social; así, de acuerdo a Lazarus, la cultura influye en nuestras emociones y lo hace de dos formas:

- En primer lugar influye, en la valoración al definir el significado de lo que le está ocurriendo al bienestar de una persona. Este significado a su vez determina la emoción que *aparecerá*.
- En segundo lugar, la cultura nos informa cómo la emoción debería ser *controlada y expresada* una vez que ha aparecido (ibid: 2000: 244). Así por ejemplo, de acuerdo a la valoración de la situación y del contexto físico y social en el que se encuentre el sujeto (de los daños a su bienestar así como de los recursos con los que cuenta para enfrentarla, entre otros), expresará diversas emociones: ansiedad cuando valora que

existe una amenaza existencial, enojo cuando exista una ofensa humillante, culpa cuando se ha transgredido una prohibición moral. Es decir, la cultura comunica el significado consensual de lo que es una ofensa humillante, una prohibición moral, etcétera.

El ser humano es un ser emocional que de manera cotidiana expresa variadas emociones, las cuales son producto del significado personal que el sujeto les da con base en sus referentes culturales por lo tanto, dependen de aquello que es importante para cada individuo y de las cosas que cree sobre sí mismo y del mundo en general; de esta forma, de acuerdo al significado que se le da a un acontecimiento se experimentan diversas emociones por ejemplo: enojo, ansiedad, miedo, vergüenza, alegría, amor y tristeza entre muchas más; dichas emociones van acompañadas la mayoría de las veces de expresiones gesticulares, verbales y corporales.

Resulta importante señalar que existen algunos mitos respecto a las emociones, los cuales las describen como irracionales es decir, que no dependen del pensamiento y de la razón; o como obstáculos en el camino a la adaptación. Para Lazarus, en realidad las emociones y la inteligencia van de la mano y son una herramienta vital para avanzar en el mundo a pesar de los problemas que puedan ocasionar. Cabe mencionar que cada emoción tiene una trama argumental característica, la cual revela el significado personal que le hemos asignado a un acontecimiento, que a su vez suscita una emoción concreta. Las tramas que construimos pueden variar de individuo a individuo incluso ante una misma situación.

Richard Lazarus contribuye a la comprensión de las emociones desde la teoría cognitiva de las emociones la cual surge en la década de los setenta a partir de la psicología cognitiva, como una clara contrapropuesta al enfoque conductista en boga en esa época. Plantea que la emoción es una respuesta a la significación que el individuo le otorga a un acontecimiento, donde la valoración juega un papel preponderante. La valoración para Lazarus no sólo depende de lo que ocurra en el ambiente sino también depende de cómo la persona elabore o construya lo que está sucediendo en una relación por lo tanto, las emociones son producto de evaluaciones que el individuo hace de acontecimientos externos e internos a los que se ve expuesto (Lazarus, 2000: 27).

La teoría cognitiva de las emociones, también llamada *appraisal theory* (teoría de la valoración) hace énfasis en el hecho de que un mismo acontecimiento puede provocar en dos personas respuestas emocionales muy distintas en función del impacto subjetivamente esperado en la vida de cada persona y de los recursos disponibles para revertir o amortiguar posibles efectos negativos. El concepto de recursos no sólo refiere aquí a recursos personales por ejemplo: conocimientos, capacidades, destrezas, etcétera; sino también sociales por ejemplo: un círculo de amigos; el apoyo de la familia; un grupo de colegas que ofrecen su respaldo en tiempos de crisis, etcétera (Lazarus, 2001).

La teoría de la valoración aporta una serie de propuestas sobre lo que debe pensar una persona para sentir una emoción determinada, aporta las reglas de la valoración que subyacen a cada emoción. Lazarus (1999) utiliza dos categorías generales para analizar las emociones: la valoración primaria y la secundaria. Los principales componentes de la **valoración primaria** son: la *relevancia del objetivo* la cual es fundamental para que una transacción sea considerada

por la persona como relevante para el bienestar, es decir, no hay emoción si no hay un objetivo en juego; *la congruencia del objetivo* se refiere a si las condiciones de una transacción facilitan o dificultan lo que quiere la persona, así por ejemplo, si las condiciones son favorables es posible que se produzca una emoción positiva; y *la implicación del ego* se relaciona con el rol que desempeñan diversas metas en la modelación de la emoción, así por ejemplo el orgullo y la ira son consecuencias del deseo de preservar o fomentar la estima personal y social (1999: 103).

La *valoración secundaria* se relaciona con las opciones de manejo que tiene el individuo. Lazarus señala que la persona debe ser capaz de evaluar tres aspectos básicos: *la culpabilidad o crédito* en relación a un resultado, los cuales requieren un juicio sobre quién o qué es responsable del daño, amenaza, desafío o beneficio; *el potencial de manejo*, el cual surge de la convicción personal de que podemos o no actuar satisfactoriamente para reducir o eliminar el daño o amenaza, o para que el desafío o beneficio sea fructífero; y *las expectativas futuras*, las cuales pueden ser positivas o negativas.

Lazarus en su teoría de la valoración reconoce la importancia de la relación de dos variables en la conducta humana, una de ellas es el medio o el entorno inmediato donde se desenvuelve el sujeto y la otra variable es la que se encuentra dentro del sujeto; es decir, no sólo el medio afecta a la persona, sino que la persona también influye sobre el medio. A partir de esta relación e interacción de estas dos variables incorpora el elemento “significado”, el cual la persona elabora a partir de sus relaciones con el medio y de su personalidad; la persona y el medio interactúan, pero es la persona quien valora qué conlleva la situación para el bienestar personal (Lazarus, 1999: 26), éste vendría a ser el “significado relacional” que propone en su teoría Lazarus, donde el término valoración se refiere al proceso evaluador mediante el cual se elabora el significado relacional. Un dato relevante es que el término significado relacional no es exclusivo de la teoría de la evaluación, sino de la psicología moderna en general.

Por otra parte, Lazarus distingue que existe un principio general de las emociones, es decir, tiene que existir un objetivo para que se genere una emoción —por ejemplo en la emoción del enojo el objetivo es la protección del propio ego—, sostiene además que las emociones cambian a medida que va cambiando el significado personal que se les da —gracias a las acciones de afrontamiento y el fluir de los acontecimientos— por ejemplo: cuando se cambia de la emoción del enojo a la culpa, a la ansiedad y al amor, es decir, el significado personal que atribuimos a los hechos controla la emoción que sentimos y la manera en que la manejamos. Además de que todas las emociones tienen su coste y su beneficio.

En síntesis, podemos señalar la existencia de dos elementos fundamentales en la Teoría Cognitiva de las Emociones de Richard Lazarus: *el proceso de valoración, y el manejo de la emoción o afrontamiento*. Ambos elementos resultaron sumamente importantes en nuestra investigación, ya que el proceso de valoración está relacionado con el modo en que las académicas de alto rendimiento elaboraban el significado de su bienestar ante la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad; mientras que el manejo de la situación o afrontamiento se relaciona con la forma en la que las académicas enfrentan condiciones estresantes tanto en el ámbito laboral como en el familiar. De acuerdo con Lazarus el afrontamiento es un aspecto esencial del proceso de emoción y de la vida emocional, que se relaciona con el modo en que las personas resuelven o se sobreponen a las condiciones vitales

que son estresantes (Ibid, 1999: 114).

Lazarus y Folkman, (1984) definen el **afrontamiento** como “la puesta en práctica de un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas por las personal como excedentes o desbordantes de sus recursos”; en este sentido, el afrontamiento podríamos definirlo como una respuesta o conjunto de respuestas que se generan ante una situación estresante, con el objetivo de poderla manejar y/o neutralizar. Para Rodríguez, M. et al (1993: 352) la respuesta o conjunto de respuestas que emite una persona para manejar un acontecimiento o una situación que considera estresante depende de sus “recursos de afrontamiento” (incluyéndose aquí su capacidad y habilidad para llevarlas a cabo). Es decir, depende de que tal persona disponga de tal o tales conductas, estructuradas o no en una estrategia, dentro de su repertorio conductual, y además dependerá de que el contexto social y cultural le ofrezca el recurso correspondiente.

Lazarus (1999) plantea la existencia de **dos formas de afrontamiento**, las cuales posibilitan manejar una situación estresante: la centrada en el problema, y la centrada en las emociones (Lazarus, 1999: 126):

En la forma de afrontamiento centrada en el problema, la persona obtiene información sobre qué puede hacer y moviliza las acciones con el propósito de modificar la realidad de la relación problemática persona – medio. Las acciones de manejo o afrontamiento pueden orientarse hacia el medio o hacia uno mismo. Por ejemplo, alguien que padece cáncer debe buscar las opiniones de diferentes especialistas médico sobre el tipo de tratamiento a seleccionar y qué cirujano es el mejor.

La forma de afrontamiento centrada en la emoción, tiene la finalidad de regular las emociones producidas por la situación estresante – por ejemplo, evitando pensar en la amenaza o revalorizando la misma- sin modificar las realidades de la situación estresante. Por ejemplo, los pacientes pueden contemplar su enfermedad con extrema vigilancia o con evitación. Sin embargo, una vez adoptada la decisión sobre el tratamiento, entonces puede ser conveniente distanciarse emocionalmente de los peligros potenciales futuros.

Estas dos formas de afrontamiento fueron útiles en el análisis que realizamos del apoyo social como estrategia de afrontamiento en las académicas de alto rendimiento entrevistadas, ya que posibilitó reflexionar la manera en la que éstas enfrentaban situaciones estresantes tanto en el terreno familiar como en el laboral, utilizando por ejemplo diversas fuentes de apoyo. Sin lugar a dudas, la Teoría Cognitiva de las Emociones nos proporcionó el marco para comprender el proceso de valoración que realizaron las académicas ante la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones experimentadas, así como el manejo o la forma de afrontar estas situaciones, particularmente con el apoyo social brindado por diversas fuentes.

2.3.1. Las Quince emociones de Richard Lazarus

Richard Lazarus analiza de manera puntual en su libro “Pasión y Razón” las emociones que experimentamos los seres humanos, destacando que las emociones lejos de ser irracionales tienen su propia lógica, que está basada en los significados que construimos a partir de las situaciones de nuestras vidas.

Lazarus distingue quince emociones y las clasifica de la siguiente manera:

- **Emociones desagradables:** enojo, envidia y celos. Estas emociones se consideran emociones socialmente problemáticas (comparten un deseo de hacer daño a otros o a uno mismo). La trama argumental del enojo es la “ofensa humillante contra mí o los míos”, mientras que la trama argumental de la envidia es “querer lo que otro tiene” y de los celos es “sentir resentimiento hacia una persona por la pérdida, o la amenaza de pérdida, del favor de otro”.
- **Emociones existenciales:** ansiedad – miedo, culpa y vergüenza. Son emociones existenciales porque las amenazas en las que se basan tienen que ver con significados e ideas sobre quiénes somos, nuestro lugar en el mundo, la vida y la muerte y la calidad de nuestra existencia. La trama argumental de **la ansiedad** es una amenaza incierta. Se provoca la ansiedad cuando los significados de los cuales hemos aprendido a depender se ven menoscabados, alterados o corren peligro. Si la amenaza a estos significados parece importante, y los significados que están en peligro son fundamentales para nuestro ser, la ansiedad resultante puede ser intensa y constituir una crisis personal importante. Por otra parte, la trama argumental de **la culpa** es haber “transgredido un imperativo moral”. Las personas que se sienten culpables no necesariamente tienen que haber hecho algo moralmente malo, sino *creer* que lo han hecho” (2000: 79); mientras que la trama argumental de **la vergüenza** es “no haber estado a la altura del ideal personal o del ego”.
- **Emociones provocadas por condiciones de vida desfavorables:** el alivio, la esperanza, la tristeza y la depresión son emociones que tienen relación con condiciones de vida desfavorables. **El alivio** refleja un resultado positivo que sigue a una situación desfavorable; el alivio siempre empieza con la frustración de un objetivo, lo que temporalmente produce varias emociones angustiosas, normalmente enojo, ansiedad, culpa, vergüenza, envidia o celos. Pero cuando la condición frustrante mejora o desaparece experimentamos la trama argumental del alivio. **La esperanza**, que es la posibilidad de un resultado positivo en una situación desfavorable; el significado personal de la esperanza es que la persona cree que existe una posibilidad de que las cosas mejoren. Su trama argumental consiste en “temer lo peor pero anhelar lo mejor. **La tristeza** es una emoción que a menudo se le confunde con depresión. La trama argumental de la tristeza es la “pérdida irrevocable”; cuando se tiene una pérdida significativa se puede crear un sentimiento de desolación y pesadumbre, sobre todo se experimenta tristeza cuando sabemos que esta pérdida no puede ser repuesta.
- **Emociones provocadas por condiciones de vida favorables:** Para Lazarus la felicidad, el orgullo y el amor se ubican en esta categoría. Son emociones que surgen de situaciones que favorecen la consecución de nuestros objetivos. Revelan el lado

positivo y estimulante de nuestra vida emocional; surgen de situaciones que favorecen la consecución de nuestros objetivos. **La felicidad** es una emoción provocada por un episodio concreto en el que “algo bueno o maravilloso ocurre”, como una reacción a un acontecimiento positivo. Su trama argumental, su provocación es alguna buena noticia sobre nuestra vida, que interpretamos como indicador de que avanzamos en la consecución de objetivos a corto y largo plazo. **El orgullo** tiene un significado especial que lo distingue de la felicidad, lo que provoca el orgullo no es sólo un acontecimiento positivo que nos hace sentir felices, sino uno que confirma o refuerza nuestro sentido de valía personal. Este refuerzo del ego es el significado personal que subyace al orgullo. La distinción entre sentirse orgulloso o feliz nos lleva a la trama argumental del orgullo, la cual se considera que es un refuerzo de la valía personal al atribuirse el mérito por un objeto o logro valioso alcanzado. **El amor** es otra emoción considerada por Lazarus, la cual tiene diversas connotaciones, por ejemplo, existe un grupo de palabras que parece apropiadas para ejemplificar esto y son las siguientes: afecto, apego, ternura, devoción, amistad, estima, etc. Un hecho importante a resaltar es que el amor no necesariamente es la misma experiencia para las personas que lo experimentan, es decir, el significado personal del amor difiere de persona a persona, así por ejemplo, la trama argumental del amor romántico consistiría en desear o participar en un afecto e intimidad física, habitual pero no necesariamente recíproca.

- **Emociones empáticas:** Las emociones consideradas en este grupo son la gratitud, la compasión y aquellas suscitadas por experiencias estéticas. Todas estas emociones se encuentran muy relacionadas, porque cada una depende en cierto modo de la capacidad de sentir empatía hacia los demás. La trama argumental de **la gratitud** consiste en apreciar un regalo altruista. Aunque muchas veces se siente de manera intensa, habitualmente la gratitud es una emoción moderada. La base principal para sentir gratitud es que uno tiene una necesidad y otra persona voluntariamente le ayuda a suministrar lo que necesita. Por otra parte, el significado personal de **la compasión** es que comprendemos que otro ser humano, como nosotros, está sufriendo y merece ayuda. La trama argumental de la compasión es sentirse conmovido y experimentar aflicción por el sufrimiento de otra persona, y querer ayudar. La compasión puede surgir más fácilmente y ser más intensa si antes hemos tenido experiencias de un sufrimiento similar, lo que nos hace estar más abiertos a comprender y valorar los problemas de los otros de manera compasiva.

Una vez hecha la revisión de las principales aportaciones de la teoría cognitiva de las emociones y de las quince emociones propuestas por Lazarus a nuestra investigación, a continuación analizaremos el tercer soporte teórico en el que se apoya esta tesis: la perspectiva de género.

2.4. La Teoría del Apoyo Social

El interés por analizar y profundizar en el tema del apoyo social se ubica en la década de los 70's interés inicialmente vinculado a los aspectos de salud – enfermedad. Destacan las aportaciones de Casel (1976), Cobb (1979), Cohen y McKay (1984) entre otros, quienes

destacan el papel importante que desempeña el apoyo social en el bienestar del individuo al fungir como amortiguador ante situaciones estresantes. Actualmente existe un interés creciente por analizar los recursos con los cuales los sujetos pueden disponer ante situaciones difíciles, así encontramos la utilización y análisis de conceptos tales como “apoyo social”, “redes sociales”, “recursos del entorno”, entre otros; todos ellos se encuentran íntimamente relacionados y pueden considerarse elementos que forman parte de la teoría del apoyo social.

Bajo el concepto de apoyo social se ha incluido todo tipo de recursos del entorno que favorecen el mantenimiento de las relaciones sociales, la adaptación y el bienestar del individuo dentro de un contexto comunitario (Rodríguez-Marin et. al., 1993: 355); entre los recursos que favorecen el bienestar de individuo se encuentran por ejemplo los amigos, la familia, compañeros de trabajo, etc. como parte de *su red informal de apoyo*, así como aquellas instituciones u organizaciones que le proporcionan un servicio, las cuales formarían parte de su *red formal de apoyo*, lo cual detallamos más adelante; entonces, siguiendo a House (1981) el apoyo social podría definirse como una transacción interpersonal que incluye uno o varios de los siguientes aspectos: puede existir una preocupación emocional (amor, empatía, etc.), una necesidad de ayuda instrumental (bienes y servicios), de información (acerca del contexto), así como de valoración (información relevante para la auto-evaluación). Esta definición concibe el apoyo social en términos de las funciones que las relaciones sociales pueden cumplir en relación con el bienestar de los individuos, donde estas relaciones tienen un efecto positivo al proporcionar bienestar emocional, material, de consejo, etc.

Por su parte Barrera (1986) citado por Torres (2007: 55) concibe el apoyo social como las acciones o comportamientos específicos que aportan ayuda o asistencia efectiva a la persona que lo requiere; destaca la existencia de diferentes *tipos de apoyo social* que puede solicitar y/o contar el sujeto:

- *Material*: apoyo en necesidades materiales, como dinero, medicinas, muebles, etc.
- *Físico*: es una función orientada a satisfacer la necesidad para realizar determinadas tareas o resolver algunas situaciones problemáticas.
- *Informativo y consultivo*: se refiere a la necesidad de contar con quien pueda proporcionar opinión y orientación sobre asuntos importantes de la vida personal, así como información para afrontar las situaciones difíciles.
- *Interacción íntima*: atiende a las necesidades de compartir asuntos de carácter estrictamente personal, requiere tiempo y disposición favorable hacia la persona aún cuando no hay aceptación de la misma en su totalidad o en algún aspecto de su modo de ser o de sus acciones.
- *Retroalimentación* (información positiva): responde a la necesidad de reconocimiento y valoración de los estilos personales de vida, de las formas personales de hacer las cosas. Requiere de aceptación de la persona y compromete su valoración del estilo o formas personales.
- *Participación social*: atiende a la vida social y a la necesidad de esparcimiento.

Como lo habíamos señalado anteriormente, el apoyo social puede ser proporcionado a través de diversas redes. De acuerdo con De Miguel (2006: 1) existen redes definidas por relaciones de amistad, de intercambio, de ayuda instrumental, de tipo afectivo, etcétera, redes en las que a menudo se hallan las vías necesarias para el acceso a diferentes recursos, activadas cuando se trata de encontrar un trabajo, de buscar una nueva vivienda, de obtener ayuda en cuestiones domésticas, etcétera, por lo que la definición de una red estará determinada por la elección de tipos de relaciones sociales entre sujetos sociales o grupos que tienen ciertas características o atributos (Vélez, 2006: 15). En la literatura encontramos diferentes *tipologías de redes*, de las cuales destacamos la propuesta de Rosemberg (2002) quien las clasifica en tres grupos:

1. En función de quien otorga el apoyo: *redes formales* (instituciones), *redes informales* (familia, amigos, familia política, niñera, etc.);
2. En función de las personas a las cuales se puede acudir: *redes disponibles* (personas a las cuales se puede acudir en teoría para solicitar un apoyo), *redes efectivas* (personas que efectivamente brindan un apoyo);
3. En función de la frecuencia de su interacción: *red dispersa* (se caracteriza por las escasas relaciones entre sus actores o unidades componentes); la *red conectada* (en la que surgen varias relaciones y las conexiones son más dinámicas en el tiempo); la *red extensa* (se caracteriza porque los nodos de conexión están concentrados en un actor social, y es a partir de éste que se extienden las relaciones sin que los demás actores estén conectados entre sí).

Como se puede observar, cada uno de estos tipos de redes tiene delimitado su campo de acción que le distingue del resto, donde el sujeto puede recurrir a más de una de ellas para solicitar apoyo. En nuestra investigación nos enfocamos en analizar el apoyo social como estrategia de afrontamiento de las académicas de alto rendimiento ante situaciones consideradas por ellas como estresantes. Pusimos especial atención en el apoyo social brindado por las redes formales e informales a las académicas para el cuidado de los hijos y el bienestar emocional, lo cual se relaciona con dos términos utilizados en la literatura: el apoyo social recibido y el apoyo social percibido (Tardy, 1985; Barrera, 1986; Zúñiga, 2007); el apoyo social recibido se define como la serie de acciones o de comportamientos realizados por las personas que proporcionan asistencia a un individuo (Tardy, 1985) citado en Zúñiga (2007: 139); mientras que el apoyo social percibido es definido como la valoración subjetiva de una persona en relación a los lazos sociales y al apoyo que éste recibe de otro (Barrera, 1986) citado en Zúñiga (2007: 139).

La teoría del apoyo social se vincula de manera potente con la teoría cognitiva de las emociones en el manejo o afrontamiento de las situaciones consideradas estresantes a partir de las opciones de manejo que tiene el individuo, llamado por Lazarus como *valoración secundaria*. En párrafos anteriores habíamos destacado que la respuesta o conjunto de respuestas que emite una persona para manejar un acontecimiento o situación que considera estresante dependerá de sus recursos de afrontamiento, los cuales pueden ser físicos, psicológicos, estructurales, sociales y culturales (Rodríguez-Marin et. al., 1993: 352), donde uno de los recursos de afrontamiento son precisamente las redes sociales, ya arriba señaladas.

La respuesta o conjunto de respuestas que emite una persona para manejar un acontecimiento o situación que juzga estresante depende de sus recursos de afrontamiento, los cuales pueden ser físicos, psicológicos, estructurales, sociales o culturales. De acuerdo con Rodríguez-Marin et. a. (1993) los recursos estructurales se refieren a la estructura de los papeles sociales que comprende la organización de un sistema social, y a los subsistemas y redes que éste incluye. Los recursos sociales, se refieren a los procesos de interacción social real que se producen y al entorno social que rodea los encuentros interactivos; mientras que los recursos culturales tienen que ver con las creencias que la persona tiene respecto a la situación estresante y con los procesos de atribución causal; tales creencias, normas, valores, símbolos, vienen dadas por la cultura propia del individuo; y los recursos psicológicos se refieren a los estados afectivos y cognitivos, a los esquemas de acción, y a los repertorios de comportamiento del individuo.

Todos los referentes analizados respecto a la teoría del apoyo social fueron sumamente valiosos para el análisis e interpretación de los resultados, especialmente en el análisis del apoyo social proporcionado por las redes sociales formales e informales de apoyo, viendo al apoyo social como una estrategia de afrontamiento utilizada por las académicas entrevistadas ante situaciones estresantes. A continuación revisaremos otro de los soportes teóricos que sustentaron la presente investigación, la perspectiva de género.

2.5. La Perspectiva de Género

Sin lugar a dudas, la incorporación de la categoría género al debate y discusión teórica ha resultado ser considerablemente enriquecedora, particularmente para la reflexión feminista. El interés por esta categoría analítica surgió en el siglo XX y podemos considerar que una de sus principales contribuciones ha sido precisamente la de proporcionar una plataforma conceptual para el análisis sociológico a partir de la perspectiva de género, ya que ha dado lugar a “construcciones teóricas más estructuradas con las cuales se amplía el espectro de las teorías sociales prevalecientes” (Gutiérrez, 2002: 7), en ese sentido podemos señalar que la perspectiva de género participa e incide en el debate teórico – filosófico en el ámbito de la reflexión epistemológica contemporánea. Dada la relevancia de la categoría género como eje central de la perspectiva de género a continuación hacemos una pequeña contextualización.

Simone de Beauvoir (1949) fue quien contribuyó enormemente al debate sobre la categoría género al momento en que planteó en su libro “El segundo sexo” que las características humanas consideradas “femeninas” no eran derivadas de manera natural de su sexo, sino que eran adquiridas por las mujeres a través de un complejo proceso individual y social; de esta forma, el género es una construcción simbólica cultural elaborada a partir de la diferencia sexual¹⁰. Por ejemplo, Scott (1997) favoreció este debate al cuestionar el esencialismo y la ahistoricidad con la que se habían abordado las relaciones sociales entre los sexos; ella define al género como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género, es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Scott incorpora un elemento sumamente importante en el debate feminista: las

¹⁰ Este planteamiento fue punta de lanza para una vasta producción feminista, la cual abrió este campo de investigación desde diversas perspectivas teóricas.

relaciones de poder principalmente de hombres hacia mujeres, así como la persistente desigualdad que dicha relación genera.

Aunque existen divergencias en su conceptualización, en general la categoría de género es una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a hombres y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización. Algunas de sus principales características y dimensiones son:

1. Es una construcción social e histórica, por lo que puede variar de una sociedad a otra y de una época a otra.
2. Es una relación social porque descubre las normas que determinan las relaciones entre mujeres y hombres.
3. Es una relación de poder porque nos remite al carácter cualitativo de esas relaciones.
4. Es una relación asimétrica ya que si bien las relaciones entre mujeres y hombres admiten distintas posibilidades (dominación masculina, dominación femenina o relaciones igualitarias), en general éstas se configuran como relaciones de dominación masculina y subordinación femenina.
5. Es abarcativa porque no se refiere solamente a las relaciones entre los sexos, sino que alude también a otros procesos que se dan en una sociedad: instituciones, símbolos, identidades, sistemas económicos y políticos, etc.
6. Es transversal porque no están aisladas, sino que atraviesan todo el entramado social, articulándose con otros factores como la edad, estado civil, educación, etnia, clase social, etc.
7. Es una propuesta de inclusión porque las problemáticas que se derivan de las relaciones de género sólo podrán encontrar resolución en tanto incluyan cambios en las mujeres y también en los hombres.
8. Es una búsqueda de una equidad que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio (como poder crear, poder saber, poder dirigir, poder disfrutar, poder elegir, ser elegida, etcétera).

En la teoría feminista, la categoría género representa el eje central a través del cual se analizan los procedimientos de dominación, subordinación y diferenciación entre hombres y mujeres, tomando en consideración la construcción simbólica de la identidad de género. Esta construcción simbólica se encuentra precisamente cargada de representaciones e imágenes respecto a lo que significa ser hombre y mujer en una sociedad determinada, y es aquí donde convergen los modelos teóricos utilizados en la presente investigación (el modelo de los imaginarios sociales y la perspectiva de género), ya que el término género nos remite al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino, es decir, se sitúa en el plano simbólico como un sistema de relaciones culturales entre los sexos, donde lo imaginarios sociales cobran relevancia debido a que hacen referencia a las construcciones sociales que los sujetos hacen sobre su entorno, es decir, aquellas

representaciones e imágenes las cuales pretenden “contribuir a la inteligibilidad de lo constantemente experimentado” (Baeza, 200: 21).

Ambos modelos teóricos contribuyen a la comprensión de los significados de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento debido a que la identidad de género es una construcción simbólica que se edifica a partir de imaginarios, a partir de representaciones y discursos en torno a dicha identidad; así por ejemplo, cada cultura y sociedad establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres. Esta construcción simbólica que como vimos anteriormente denominada identidad de género, influye en la conducta objetiva y subjetiva de los sujetos, de allí su conexión con los imaginarios sociales, ya que se construyen imaginarios y representaciones respecto al significado de ser hombre y mujer en una determinada sociedad y en un momento determinado, de allí su historicidad.

Sintetizando, podemos resaltar que el término género es una categoría social que se refiere al conjunto de ideas, prácticas, prescripciones, representaciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino; es un término que es utilizado para designar las relaciones sociales entre los sexos el cual es construido socialmente y se encuentra en el plano simbólico a diferencia del concepto sexo el cual se refiere a lo biológico. Ahora centraremos nuestra discusión en el significado e implicaciones de la perspectiva de género para el análisis sociológico y en particular para la presente investigación. Primeramente, señalaremos que este término adquirió peso a finales de los ochenta y principios de los noventa, cuando logró posicionarse en la academia y en el diseño y evaluación de políticas públicas para hacer frente la discriminación femenina; surgió debido a la necesidad de “reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres” (Scott, 1997: 287).

En este sentido, la perspectiva de género nos ayuda a analizar y comprender las construcciones sociales, políticas y culturales que se elaboran en torno a la diferencia sexual, así como su fuerte carga simbólica, las cuales muestran la percepción que una determinada sociedad tiene sobre lo que significa ser hombre y mujer, donde en la mayoría de los casos las mujeres ocupan un papel de subordinación debido a la “naturalización” de roles y funciones a hombres y mujeres, otorgándoles a ellas el espacio privado (mujer = mundo privado), y a los hombres el espacio público (hombre = mundo público).

De acuerdo con Gamba (2008) la perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas ya que trata de crear nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres visualicen su masculinidad y su feminidad a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios.

La perspectiva de género identifica y se propone eliminar las discriminaciones reales de que son objeto las mujeres, por el hecho de ser mujeres, y los hombres por ser hombres, es decir, “nos ayuda a reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996), de allí que eligiéramos este soporte teórico para explorar la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en las académicas de alto rendimiento al conciliar su trabajo y la familia, los tipos de pareja que facilitan u obstaculizan su desarrollo profesional, así como las formas en las que se “materializan” estos discursos en el entorno familiar y laboral de las académicas.

Utilizar la perspectiva de género favoreció el análisis crítico de la realidad que enfrentan las investigadoras universitarias reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores de dos universidades públicas al conciliar dos esferas sumamente demandantes como los son la familia y el trabajo, ya que nos ayudó a comprender y esclarecer la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en favorecer o no dicha conciliación a partir de las emociones experimentadas por las académicas.

A la luz de la perspectiva de género presentamos a continuación el análisis realizado en primer lugar sobre el posicionamiento de las mujeres como sujetos de investigación, sobre su incorporación y participación en la ciencia, su papel en las universidades, así como de las diversas posiciones en torno al llamado conflicto trabajo – familia, para finalmente contextualizar a la familia y a su ciclo vital como categoría de análisis. Todo ello lo exponemos en los siguientes sub-apartados construidos a partir de la revisión de la literatura existente en torno a dichos temas.

2.5.1. Las mujeres como sujetos de investigación

El interés por explorar y “visibilizar” la situación que enfrentan las mujeres fue realizada principalmente por las propias mujeres desde diversos campos. Podemos situar dicho interés a partir de la década de los ochenta donde de manera progresiva, ha existido un aumento considerable en el número de investigaciones y publicaciones realizadas en torno a las féminas; así por ejemplo encontramos investigaciones que exploran a la mujer y la familia (Oliveira, 1989; Salles, 1997; Ariza y Oliveira 1999), su acceso a la educación (Papadópulos, 2005; Guadarrama 2007), su incorporación y participación en el ámbito laboral (Blanco, 1997; Pacheco, 2007), la mujer y la salud (Blanco y Feldman, 2000), mujer y pobreza (Salles, 1999), mujer y ciencia (Blázquez, 1989 y 1997; Ortíz, 1999); mujer y espacios de poder (Witz y Savage, 1992; Brooks, 1997; García, 2004;) entre otras. Un gran número de estas producciones han sido influidas por las aportaciones de reconocidas filósofas y sociólogas como Beauvoir (1949), Chodorow (1978), Harding (1986), Butler (1990), Hochschild (1990), entre otras, las cuales han contribuido fuertemente al debate feminista.

El auge de esta producción investigativa se vio además influida por el surgimiento de movimientos y eventos que marcaron el inicio de la “visibilización de la mujer”, uno de ellos el influyente movimiento feminista de mujeres en América Latina y en México durante los ochenta que alentó a las mujeres a diferenciar sus proyectos de vida de los proyectos

familiares liderados por los hombres (Guzmán y Mauro, 2004), dicho movimiento se incorporó más tarde a la academia a través de debates, investigaciones y publicaciones. Otros eventos significativos fueron la creación de múltiples organizaciones de la sociedad civil para la atención de las mujeres, la aprobación de las primeras leyes sobre acción afirmativa, así como la realización de diversos eventos promovidos por organismos internacionales, entre los que destacan la declaración de la Década de la Mujer por parte de las Naciones Unidas (1976 - 1985), las Conferencias Mundiales de la Mujer de la ONU (México 1975, Copenhague 1980, Nairobi 1985 y Beijing 1995).

Estos eventos posicionaron el tema de las mujeres en la agenda, provocando declaraciones de representantes de gobiernos y dirigentes feministas sobre la importancia de las mujeres en todos los aspectos de la vida social, además de reforzar la lucha por parte de ciertos grupos por lograr una mejoría respecto a la educación, la situación económica, posición social y participación política de las mujeres (Scott, 1992). En resumen, debido al creciente interés por analizar y debatir sobre la situación de las mujeres, diversos autores consideran al siglo XX como el siglo de las mujeres (Ruíz, 2005; Lamas, 2004; Flecha, 2005; entre otras); siglo en el que se han incorporado un considerable número de conceptos relacionados con éstas, tales como igualdad de género, perspectiva de género, dotación de agencia, empoderamiento, entre otros; utilizados tanto en la academia como por los principales organismos nacionales e internacionales.

La relevancia del tema de las mujeres y su incorporación a la academia lo podemos distinguir a través del surgimiento de diversos programas dedicados al estudio de la mujer o a los estudios de género según su énfasis. En Estados Unidos los cursos sobre este tema se desarrollaron en el contexto más general del movimiento de los “estudios de la mujer”, con lo cual se intentaba rectificar la falta de atención a las mujeres en el programa escolar general. Durante los años setenta se crearon 35 institutos de investigación con base en varias universidades, coordinados por el National Council for Research on Women (Scott, 1992: 42).

En México durante la década de los ochenta surgieron los primeros centros y programas sobre las mujeres, desde estos espacios se inició la docencia e investigación de esta temática. Destacan el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México (PIEM), creado en el año de 1983; así como el Centro de Estudios de la Mujer creado en el año de 1984 y que dio origen en el año de 1992 al Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de México (PUEG) (Rivera y Zenteno, 2009: 200). Actualmente encontramos en prácticamente en toda la República Mexicana institutos y centros de investigación especializados, redes de programas, talleres, seminarios, diplomados, revistas y programas de posgrado en las principales universidades del país.

Desde que nacieron los estudios sobre las mujeres en los centros, redes y seminarios, arriba señalados, se les ha nombrado de distintas maneras, entre los que destacan: Sociología de la mujer, Antropología de la mujer, Educación de las mujeres, Historia de las mujeres, Estudios de la Mujer y recientemente Estudios de Género (Bartra, 1997). A la par del surgimiento de estos estudios comenzó el debate respecto a la utilización de los conceptos mujer y género, ya que se corría el riesgo de utilizarlos de manera indistinta o intercambiable. De acuerdo al énfasis que se le dé a uno o a otro será su denominación, así por ejemplo aquellos estudios que enfatizan la relación entre los géneros e incluyen los estudios sobre las masculinidades pueden

denominarse estudios de género, en cambio, si se va a poner acento en el estudio de las mujeres se deberá llamar así.

2.5.2. Incorporación de las mujeres a la Ciencia

A fin de contextualizar el papel de las mujeres en la ciencia, resulta pertinente realizar un breve recorrido histórico que nos posibilite reflexionar la forma en que se incorporó a la ciencia, los obstáculos enfrentados, sus contribuciones, así como algunos mitos alrededor de su ingreso.

A la ciencia desde tiempos remotos se le consideraba una actividad exclusiva de los hombres, en la cual las mujeres no tenían posibilidad alguna de acción. Existía un rechazo rotundo de la sociedad en general y en especial por “los hombres de ciencia” motivo por el cual su incorporación fue difícilmente aceptada y/o minimizada. De acuerdo con Ruíz (2005) notables pensadores como Aristóteles en la herencia clásica, Galileo en la herencia renacentista, Francis Bacon en la llamada revolución científica y Rousseau en la Ilustración, minimizaron la participación de las mujeres en la “esfera pública” debido al pensamiento dualista dominante que determinaba rasgos característicos de lo masculino y de lo femenino, relacionando a los hombres con lo objetivo, racional, fuerte, superior, activo y a las mujeres con lo subjetivo, irracional, débil, inferior, pasivo.

La influencia de este pensamiento dualista se vio reflejado en la ciencia a través de diversos momentos históricos entre los que podemos destacar: durante los siglos XII al XV, las recién conformadas universidades negaron la incorporación de las mujeres en sus aulas (Ruíz, 2005; Waksman, 2006). En el siglo XVII la ciencia era descrita con base en los rasgos característicos de lo masculino se le definía como objetiva, racional, activa, etcétera, justificando a través de esta descripción la exclusión de las mujeres en la ciencia en esa época (Ruíz, 2005). En el siglo XVIII las recién creadas Academias europeas (instituciones vinculadas a las universidades) les prohibieron de igual forma su participación. Como se puede observar, la ciencia estaba profundamente marcada por condicionamientos de género vinculados a la división de las esferas pública y privada a partir de la cual se les han atribuido a hombres y mujeres funciones y supuestos comportamientos distintos.

A partir de esta dicotomía, Ortíz (1999) señala que las primeras investigaciones que se realizaron en torno a la mujer en la ciencia se hicieron con el propósito de recuperar a las protagonistas y de analizar el papel que ha jugado el sistema de género en la organización de la ciencia. El objetivo inicial de las primeras investigaciones fue hacer visibles a las mujeres dedicadas a la ciencia a lo largo de la historia y recuperar sus contribuciones, tratando de construir una genealogía femenina a través de eslabones de científicas. En estas investigaciones, se remarca la existencia de un creciente interés por analizar la relación entre mujeres y ciencia, teniendo como principales categorías de análisis los conceptos de género y relaciones de género.

Producto de esta visibilización de las mujeres dedicadas a la ciencia, encontramos en la literatura notables científicas que lograron desarrollar su actividad profesional en un contexto

hostil y que hicieron grandes contribuciones a la ciencia. Ellas pudieron sobresalir en su época gracias al auspicio ya sea del padre, el esposo, la iglesia o del recurso económico. Destacan: Hypatia de Alejandría en el periodo helenístico, Trótula de Salerno e Hildegarda de Bingen en la Edad Media. Durante la revolución científica y en el marco de la creación de las academias destacan María Gaetana en Italia, la francesa Marie Curie con sus aportaciones a la física y la química —quien a pesar de sus dos premios Nobel no fue admitida como miembro de la Academia de Ciencias francesa—, la rusa Sofía Kovalévskaja, Emile Le Tonnelier en Francia y Margaret Cavendish en Inglaterra (Ruíz, 2005).

En este breve recorrido histórico (siglos XII al XIX) observamos que las oportunidades de las mujeres en la ciencia han estado profundamente marcadas por barreras estructurales e institucionales influidas por el pensamiento dualista imperante, donde las mujeres que lograron destacar lo hicieron gracias al auspicio de un hombre o de sus propios recursos económicos; más tarde durante el siglo XX se dan cambios significativos en la relación mujer – ciencia aunque no suficientes gracias a su incorporación a la educación superior. Dada la trascendencia de dicha incorporación, a continuación se presenta un panorama general sobre su presencia en las instituciones de educación superior.

2.5.3. Las mujeres en la Educación Superior

Como se pudo observar en el apartado anterior, la incorporación y participación de las mujeres en la ciencia ha sido una tarea ardua, marcada por relaciones de género desiguales. De igual forma la educación superior no fue considerado un espacio propiamente “femenino” tradicionalmente, constituyendo uno de los ámbitos privilegiados de reproducción de las desigualdades de género y en el fortalecimiento de la división sexual del trabajo (Papadópulos, 2005). Los hombres eran quienes accedían a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social, mientras las mujeres eran invisibilizadas en la esfera privada y asignadas a las tareas propias de la reproducción y cuidados de la familia y el hogar.

La asignación cultural del espacio público al hombre —sitio de poder— y a la mujer el espacio privado —espacio de subordinación— “justificó” la exclusión de las mujeres a la educación superior debido a que esta asignación determinaba una serie de tareas en función del sexo, acompañada además de la asignación de determinados roles, atributos y expectativas para cada uno de los sexos. Así, a las mujeres se les asignó el compromiso de atender el espacio privado —espacio de reproducción— mientras que a los hombres se les asignó el espacio público —espacio de producción—; este proceso de socialización diferencial en función del sexo incidió fuertemente en su participación en el quehacer científico (como alumna y más tarde como docente), la cual dada su relevancia en la presente investigación, se contextualiza a continuación.

El interés por explorar la incorporación y participación de la mujer en la Educación Superior se sitúa temporalmente hacia finales de los setenta en los Estados Unidos y en los ochenta en Reino Unido a través de la proliferación de diversos estudios de carácter cuantitativo cuyo objetivo inicial era la descripción del acceso de las mujeres como estudiantes y como

profesoras (García, 2004: 14). En nuestro país las primeras aproximaciones se encuentran a finales de los ochenta influidas por el movimiento feminista incorporado a la academia (Blázquez, 1997). Dichas producciones fueron resultado de diversos programas, cursos, seminarios y talleres impulsados en las universidades, los cuales fueron tierra fértil para el surgimiento de los estudios de la mujer y el género. Como dato, el primer curso sobre la mujer se impartió en la cátedra de Sociología de las minorías en la UNAM en 1974, curso impartido por Alaíde Foppa (Bartra, 1997).

El movimiento feminista fue un elemento que contribuyó al incremento de las mujeres a la educación superior (Blázquez, 1997), al aumentar significativamente la matrícula en las universidades así como la selección de carreras distintas a las asignadas socialmente conforme a roles de género. En este movimiento las universitarias tuvieron un papel protagonista en el impulso de los grupos de autoconciencia y de organización al interior de las universidades, principalmente en la UNAM, cuestionando el sexismo y el androcentrismo en sus diversas manifestaciones: en la escuela, el trabajo y el hogar (Rivera y Zenteno, 2008: 196), cuestionamientos reflejados en la producción investigativa.

Ubicando el tema de la incorporación de las mujeres a la Educación Superior a nivel internacional encontramos en los últimos veinte años un aumento importante —aunque no suficiente— de la matrícula de mujeres en instituciones de educación superior, un análisis detallado de las estadísticas sobre la educación superior en el mundo reportadas por la UNESCO pone de manifiesto que a pesar de que ha habido un incremento sostenido, éste varía en función de los diferentes contextos socioculturales y económicos. En general, la matrícula de las mujeres ha aumentado y puede que incluso haya superado a la de los hombres en varios países. Como puede suponerse, las disparidades mayores se siguen encontrando mayoritariamente en los países en desarrollo (Bustos, 2003).

En México, la matrícula actual de las mujeres en la educación superior contrasta fuertemente con la que existía hace tres décadas, ya que en 1969 las mujeres no representaban ni la quinta parte del total de la matrícula en educación superior pues sólo constituían el 17 por ciento, ya en el año de 1999 representaban el 50 por ciento, es decir, en 30 años se triplicó la población de mujeres en la educación superior (Bustos, 2000). Sin embargo, a pesar de que los porcentajes de ingreso de mujeres y hombres son prácticamente de 50 por ciento para unas y otros¹¹, el problema persiste en la elección de carreras. Es decir, el ingreso mayor de mujeres a la educación superior en comparación con los hombres, no implica que haya desaparecido la división de carreras femeninas y masculinas, si bien, cada vez ingresan más mujeres a las diferentes áreas del conocimiento todavía los porcentajes mayores se observan en letras, humanidades y ciencias sociales (Bustos, 2003).

Aún reconociendo que han aumentado los porcentajes de mujeres en aquellas áreas del conocimiento que tradicionalmente se han considerado masculinas como ciencias agropecuarias e ingeniería y tecnología, donde se han triplicado y duplicado respectivamente, todavía la participación de ellas representa apenas una cuarta parte. En otros casos ciertamente se ha incrementado el número de mujeres inscritas, tal es el caso de Ciencias de la Salud que

¹¹ De acuerdo a estadísticas de la Secretaría de Educación Pública, en el ciclo escolar 2009 – 2010 habían 1, 230, 924 hombres cursando una licenciatura, lo que representa el 51%, contra 1, 187, 220 mujeres, que representan el 49%.

en 1980 las mujeres representaban el 43 por ciento y que en 1997 pasaron al 60 por ciento; lo mismo ocurrió con ciencias sociales y administrativas, donde en 1980 las mujeres ocupaban un 38 por ciento de la matrícula y que en 1997 se incrementó al 55 por ciento.

Respecto a los porcentajes de egresos entre mujeres y hombres no han sido muy diferentes, lo que se observa es un incremento en el de mujeres. Por ejemplo, mientras que en 1997 los hombres que egresaron representaban el 51.9 por ciento y las mujeres el 48.1 por ciento, para el año 2001 estos porcentajes fueron equivalentes, esto es, 50 y 50 por ciento. Con respecto a la titulación, las cifras a 2001 apuntan ligeramente a favor de las mujeres. Así, mientras que en 1997 el porcentaje de hombres titulados fue de 52.8 por ciento y el 47.2 por ciento de mujeres, en el 2001 los hombres representaron el 49.2 por ciento y las mujeres el 50.8 por ciento. Como hemos podido observar la matrícula de mujeres en la educación superior se ha incrementado de manera constante, así como su presencia en todas las áreas del conocimiento y en la eficiencia terminal.

2.6. Debates en torno a la Familia

Hablar de la familia y de los temas que alrededor de ella surgen sin lugar a dudas no es fácil, y no lo es debido a las diversas concepciones que se tienen de ella desde posicionamientos ideológicos, filosóficos y religiosos que alimentan diversas representaciones y preconcepciones que dificultan su comprensión e intervención. Así por ejemplo, para Arriagada (2009) reconoce a la familia como construcción social de carácter histórico, que se define como una institución cuyos arreglos dependen no sólo de sus relaciones internas o estructura, sino también del contexto social donde emergen y se desarrollan. Esta definición denota el carácter dinámico de las familias, su diversidad de estructuras, trayectorias e historias familiares, de arreglos y condiciones de vida derivadas de su pertenencia a diversos contextos sociales, económicos y culturales. Por su parte Echarri (2009) señala que resulta difícil tomar una definición universal de familia y encontrar un ejemplo en la realidad, ya que las familias son producto de su diversidad histórica y cultural en las distintas sociedades.

En México por ejemplo, la sociedad se ha ido transformando y esto ha incidido en la estructura y organización de las familias debido, entre otros cambios, a la reducción en la tasa de mortalidad, que ha llevado a un envejecimiento de la población con mayores necesidades de cuidado; la disminución de la fecundidad que reduce el tamaño de los hogares y el tiempo que las mujeres dedican a la crianza de los hijos, aunado al limitado sistema de seguridad social que agrava la falta de apoyo y cuidado hacia los adultos mayores y los niños.

Dada la diversidad de estructuras familiares que coexisten actualmente, el paradigma de la familia tradicional como modelo idealizado —padre proveedor, madre dedicada exclusivamente a los hijos y al trabajo doméstico—, sin cambios ni conflictos no tiene futuro de acuerdo con Arriagada (2009), ya que como tal sólo existe en un reducido número de casos. Apenas el 20.9 por ciento de los hogares latinoamericanos en el 2005 respondían a una estructura patriarcal, en el sentido de que eran nucleares con padre y madre, y que además el jefe varón se dedicaba exclusivamente al desempeño de una ocupación remunerada y la esposa a la realización del trabajo doméstico y a la crianza de los hijos e hijas (Arriagada, 2009: 11).

Hoekman (2009) coincide con Arriagada en el debilitamiento de la estructura tradicional, plantea además que en general las transformaciones de las familias son una respuesta adaptativa y creativa frente a las transformaciones económicas, sociales y demográficas que viven las sociedades.

Históricamente, la familia como unidad de análisis ha sido estudiada en múltiples investigaciones. Una línea fuerte de investigación es la que analiza los efectos directos e indirectos de los cambios demográficos y socioeconómicos sobre su formación, su disolución, su estructura familiar así como su organización doméstica (Arriagada, 2004); otros estudios apuntan hacia los factores socioculturales que inciden en los cambios en las concepciones de la familia, de la unión conyugal y la vida en pareja, así como la maternidad y la paternidad (Ariza y De Oliveira, 2001; Wainerman, 2003; entre otros); y aquellos estudios que exploran la incidencia de los factores económicos en las transformaciones de las familias.

Respecto a los efectos de los cambios demográficos en la familia, Arriagada (2004) afirma que tradicionalmente la familia se ha considerado como unidad de análisis central para evaluar los impactos de estos cambios demográficos sobre la realidad social. Destaca que entre las dimensiones sociodemográficas más analizadas en relación con la familia se cuenta el tamaño, las relaciones de parentesco, el ciclo de vida, los tipos de jefatura en el hogar y el número y edad de los hijos. Considera que junto a las dimensiones señaladas es importante atender otros procesos que afectan las dinámicas sociodemográficas y que tienen que ver con continuidades y cambios en las relaciones de género y de generaciones al interior de las familias.

A fin de comprender el impacto de los cambios demográficos en las familias, se expone a continuación las transiciones demográficas ocurridas en Latinoamérica de acuerdo a Arriagada (2004), quien plantea como primera transición demográfica la que tiene que ver con la caída de la mortalidad y de la fecundidad y el aumento de la esperanza de vida, la cual ha tenido efectos importantes sobre la familia, específicamente en la región latinoamericana. La consecuencia más evidente del descenso de la fecundidad es la disminución en el tamaño de los hogares. La caída de la fecundidad es mayor en las zonas urbanas que en las rurales y mayor en los sectores socioeconómicos más bajos así como en madres con niveles educativos inferiores.

En el plano familiar, el menor número de hijos significa un descenso en el trabajo reproductivo, doméstico y de socialización realizado por las mujeres que puede expresarse en primer lugar, en un aumento en sus posibilidades de opción laboral y de autonomía. En segundo lugar se traduce en mejor calidad de vida de los hijos en términos de nutrición, salud y socialización y en una menor pobreza de los hogares. La reducción en el tamaño de la familia no sólo obedece a una caída en la fecundidad, sino que hay también otros fenómenos sociales, económicos y culturales que la explican; entre ellos, el aumento de las familias de jefatura femenina, el descenso de las familias extendidas y compuestas, el nivel socioeconómico de los hogares y por último se puede indicar las migraciones de algunos de los miembros de la familia por diversas razones.

En América Latina han surgido nuevas configuraciones familiares propias de la modernidad, como parejas sin hijos y hogares sin núcleo conyugal, a la vez que continúan aumentando los hogares monoparentales, especialmente los de jefatura femenina. El número de hogares

encabezados por mujeres ha continuado creciendo desde comienzos de la década de 1990 hasta llegar a representar entre una cuarta y una tercera parte de los hogares de países como Nicaragua, República Dominicana y Uruguay. Al haber nuevos modelos de familia con nuevos arreglos familiares, resulta necesario adecuar los servicios de apoyo a estas nuevas realidades (Arriagada, 2004).

Otros aspectos relacionados con los cambios en las etapas del ciclo familiar son el aumento de la edad al casarse y el retraso o postergación de la maternidad en casi todos los países, se aprecia un leve aumento en la edad media —edad mediana— en que se produce la primera unión y se tiene el primer hijo, dimensiones a las que corresponden a la denominada segunda transición demográfica. Esta segunda transición demográfica se vincula con un cambio valórico profundo, estrechamente emparentado con la noción de modernidad tardía de Giddens (1994). Incluye los siguientes rasgos: a) incremento del celibato y de las parejas que no desean tener hijos, b) retraso de la primera unión, c) postergación del primer hijo, d) expansión de las uniones consensuales como alternativa al matrimonio, e) aumento de los nacimientos y de la crianza fuera del matrimonio, f) mayor frecuencia de las rupturas matrimoniales —divorcio— y g) diversificación de las modalidades de estructuración familiar (Arriagada, 2004).

Respecto a la incidencia de los factores socioculturales en la familia Ariza y De Oliveira (2001: 10) destaca que las transformaciones en el régimen demográfico —descenso de la fecundidad, disminución de la mortalidad, incorporación de las mujeres a la actividad económica extradoméstica— han contribuido al lento proceso de erosión de los fundamentos socioculturales del ethos patriarcal, promoviendo la emergencia de imágenes cambiantes de la mujer (*o las mujeres*) y sus familias. En este entorno se modifican también los arreglos y acuerdos familiares, y el modo en que las familias se interrelacionan con el Estado, la vida institucional o económica, dejando al descubierto la estrecha interconexión entre el mundo familiar y otros ejes de organización social. Destacan que:

...el deterioro de las condiciones de trabajo, el aumento de la vulnerabilidad y la pobreza de los hogares además de las transformaciones demográficas y socioculturales de más larga duración, han contribuido a alejar a los hogares latinoamericanos del modelo tradicional de organización familiar centrado en el jefe-varón proveedor exclusivo, cuyo salario es suficiente para solventar los gastos de manutención de la familia, y la mujer-ama de casa recluida en el hogar (2001: 20).

Resulta pertinente abordar a continuación la incidencia de los factores económicos en las transformaciones de la familia. En primer lugar podemos señalar que las dimensiones familia y trabajo fueron temas tratados por separado durante mucho tiempo por los científicos sociales. Muy recientemente la relación entre ambos ha aparecido como una nueva preocupación, debido por el gran aumento de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo que tuvo lugar desde los sesenta en los países desarrollados y más tarde en el resto de los países (Wainerman, 2003).

En los años sesenta, la fuerza de trabajo femenina estaba conformada por hijas trabajadoras que salían a trabajar en su juventud, antes de casarse o de tener su primer hijo, y luego dejaban de hacerlo para dedicarse a la casa y a la crianza. Actualmente son muchas las mujeres que entran y permanecen en el mercado de trabajo casi como los hombres independientemente de

su situación familiar. Lo mismo da que tengan o no una pareja, tengan o no hijos, y si los tienen, sean bebés, niños o adolescentes (Wainerman, 2003).

Para Ribeiro (2006) uno de los principales factores que ha influido en las transformaciones que ha experimentado la familia en las últimas décadas ha sido el ingreso masivo de las mujeres al mercado de trabajo. La incorporación creciente de las mujeres a los empleos no sólo ha contribuido a provocar cambios relativos a su condición social, sino que ha tenido un importante efecto en la noción que tenemos de la familia y del matrimonio.

El hecho de que cada vez más mujeres —particularmente mujeres casadas— se encuentren en el mercado de empleos resulta una variable de suma importancia para entender las nuevas configuraciones de lo familiar, toda vez que dicha participación rompe con el patrón tradicional que determinaba a los hombres como responsables exclusivos del sostenimiento económico del hogar, característica fundamental de la estructura tradicional de la familia. En unas cuantas décadas, diversos países transitaron de un modelo rígido de familia en el que predominaba la división del trabajo en función del sexo a uno en el que cada vez es más común el matrimonio de doble carrera.

En este sentido, Ribeiro (2006) plantea una reflexión interesante sobre la doble jornada que realizan las mujeres y su productividad laboral a partir de roles tradicionales que resulta de relevancia en esta investigación:

...podríamos decir entonces que si las mujeres contaran con “esposas” que les atendieran la casa, que se quedaran en el hogar, que cuidaran a sus hijos, que manejaran las finanzas domésticas, que escucharan los problemas de todos y cuidasen a los enfermos, que remendaran la ropa y prepararan los alimentos, entonces podríamos imaginar las posibilidades de expansión que tendrían: la cantidad de libros que escribirían, las empresas que crearían, los cargos políticos que ocuparían... Las mujeres que han logrado algo así —en su mayoría— o nunca se casaron ni tuvieron hijos, o han contado con personal doméstico que ha tomado a cargo buena parte de estas tareas. Es más, podríamos aventurar la hipótesis de que muchas de las mujeres más exitosas que sí tuvieron hijos han tenido que soportar un sentimiento de culpabilidad, porque los procesos de socialización diferencial en función del sexo han provocado que sean ellas quienes deben asumir e internalizar el compromiso y la obligación moral de criar y cuidar a sus hijos (Ribeiro, 2006: 223).

Este planteamiento deja entrever un posible sentimiento de culpa por parte de las mujeres que han decidido combinar el trabajo con el hogar, además de que esta reflexión deja de lado a las mujeres que han logrado equilibrar con éxito el trabajo y la familia. La existencia o no de este sentimiento de culpabilidad es una de las interrogantes que plantea nuestra investigación.

Un aspecto importante a resaltar en las relaciones entre las dimensiones familia y trabajo es el hecho de que la familia es una institución social que si bien puede ser un ámbito para el despliegue de afectos, cuidado mutuo y solidaridad, también lo es de conflicto, poder y negociación... en el contexto actual de transformación de los roles tradicionales, —principalmente derivados del aumento del número de mujeres trabajadoras—, tiene lugar una serie de negociaciones en torno a la manera en que la pareja garantiza mejor el cumplimiento de dos funciones familiares fundamentales: el cuidado y atención de los hijos y el

sostenimiento económico del hogar (Cerrutti, 2002).

Dada su trascendencia en el abordaje teórico de la familia, a continuación se exponen de manera breve los enfoques existentes para el estudio de la familia. En primer lugar es importante señalar que las investigaciones sociológicas tradicionales han estudiado a las familias desde diferentes marcos teóricos. Dema (2008) señala que uno de los primeros enfoques utilizados ha sido el institucional. Desde esta perspectiva, se considera que la familia es una de las instituciones sociales más importantes y se hace hincapié en la relación entre esta institución y el resto de instituciones sociales. Esta perspectiva ha sido utilizada por Lewis Morgan y Émile Durkheim, entre otros.

Scott (1992) plantea la existencia de dos enfoques respecto a la familia: el primer enfoque considera a la familia como sinónimo de la “esfera privada”, el área de actividad y de relaciones que de algún modo queda fuera de toda actividad mercantil y política. El segundo enfoque rechaza el término de “privado” y afirma en cambio que la familia es una institución social y pública conectada integralmente con la vida económica y política. Dada la relevancia de estos enfoques a continuación se profundiza cada uno de estos, a partir de las aportaciones de Scott.

El primer enfoque suele asociarse a los escritos de historiadores acerca de la familia de clase media, cuya organización y división de tareas se aproximaban más a las normas prescriptivas, donde las presiones económicas eran menos apremiantes y las mujeres y los niños no estaban obligados a ganarse un salario. En cambio, recibía mayor atención el papel de las mujeres como administradoras del hogar y como madres. Para algunos historiadores el énfasis en la maternidad representó una devaluación del estatus de las mujeres, una definición restrictiva de sus posibilidades. Ésta fue una de las críticas realizadas por las feministas del siglo XIX (Scott, 1992: 55).

Para Scott, el segundo enfoque, que rechaza el término “privado” y que ve el tratamiento de la familia como algo separado de otros tipos de relaciones sociales, solo viene a perpetuar la “ideología de la domesticidad” que surgió, en su forma occidental, junto con el capitalismo industrial. Además, promueve la invisibilidad de las mujeres como trabajadoras, pues tiende a estudiarlas tan sólo en su ubicación doméstica, y pasa por alto la existencia y la experiencia de las mujeres solteras que, en todo momento, han constituido una parte considerable de la población femenina (Scott, 1992: 54).

Otra perspectiva clásica muy utilizada en el análisis de la familia es la funcional, que considera a la familia como un subsistema social que desarrolla una serie de funciones. Tradicionalmente, la familia aparece como un agente de socialización y un espacio en el que se produce el intercambio sexual y afectivo. Entre los representantes de dicha corriente figuran Talcott Parsons y Robert Merton. Una perspectiva más micro-sociológica del análisis de las relaciones familiares es la sostenida en los estudios de George Herbert Mead y de otros investigadores de la Escuela de Chicago, que centran sus investigaciones en los aspectos interaccionales. Para el enfoque interaccionista la familia es un grupo de personas interactuando, en el que cada persona ocupa una posición que está definida por el desarrollo de un determinado número de roles.

Tanto las perspectivas más macro como las micro, hasta ahora referidas, son a nuestro juicio, demasiado limitadas para analizar la complejidad de los cambios que se están produciendo en el interior de los hogares. De ahí la importancia de tener en cuenta otras corrientes sociológicas más novedosas, como las teorías de la individualización y de la modernización reflexiva y las teorías feministas, que ponen de manifiesto otros aspectos ignorados en el estudio de la familia tales como las desigualdades en el interior de la misma.

2.6.1. Perspectivas en torno a la conciliación “trabajo – familia”

La influencia de los roles tradicionales, discursos y estereotipos en las mujeres que cumplen una doble jornada, ha sido abordada en diversas investigaciones desde la perspectiva de género. De acuerdo a la revisión realizada, se identificaron dos posiciones claramente opuestas: por una parte encontramos estudios que señalan que la doble presencia genera en las mujeres estrés, inseguridad y sentimiento de culpa (Córdova, 1989; Acker, 1995; O’Laughlin, y L. Bischoff, 2005; Ruiz, 2005; García Álvarez, 2005; Alonso, 2006; García Guevara, 2007; Rodríguez, 2007; Solé, y Parella, 2004; Chávez, 2009); mientras que otros estudios destacan que esta doble presencia genera emociones de plenitud, orgullo y satisfacción, donde la familia es considerada como una importante fuente de apoyo ante situaciones laborales estresantes (Dhooper, y Byars, 1989; Agbayani-Siewert, y Jones, 1997; Woods, y Carlyle, 2002; Sandow y otros, 2002; Hile, 2005).

En los estudios revisados se observa que la influencia de estos discursos y estereotipos se manifiesta de forma diferente en las mujeres de acuerdo al tipo de trabajo que realizan, su formación académica, la clase social a la que pertenecen, la raza, entre otros factores. Dada la relevancia de estas posiciones para la presente investigación a continuación se exponen.

La primera posición plantea que las demandas familiares representan una fuente de estrés para las mujeres que laboran. Córdova (1989) considera que la participación de las mujeres en la economía formal ha sido negativa para ellas, ya que todavía son las principales responsables de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos y que a pesar de que se ha incorporado al trabajo, esto no ha tenido un impacto en el reparto más equitativo del trabajo reproductivo en el interior de la familia. De allí que las obligaciones familiares para un gran número de mujeres empleadas se convierten en un conflicto de rol, una doble jornada más a la que hay que atender.

En este sentido, Alonso (2006) sostiene que "para muchas mujeres el cumplimiento del deber ser es posible, sólo a costa de su desarrollo y calidad de vida" esta afirmación puede interpretarse como una muestra de sacrificio de las mujeres al anteponer a su familia y en segundo plano su desarrollo personal y profesional. Para García M. (2005) la atención a la familia más el trabajo condicionan una situación de estrés constante irrecuperable para las mujeres, ya que no se posee tiempo libre prácticamente para recuperar energías. En este escenario el trabajo es experimentado por las mujeres como una fuente de tensión permanente entre sus roles reproductivos y su búsqueda de autonomía e independencia personal.

La tensión que experimentan las mujeres al conciliar el trabajo y la familia se vive de manera

diversa entre las profesionistas y las mujeres obreras, empleadas; en este sentido Guadarrama (2007: 15) señala que para las profesionistas “el trabajo aparece como un espacio para la autorrealización y expresión de una vocación profesional, mientras que para las obreras el trabajo aparece como instancia de sacrificio pero también de orgullo, que se cristaliza en la imagen de *mujer luchadora*”. Pero ¿qué sucede con las académicas como grupo de mujeres empleadas con características de empleo particulares, sólo comparables con las mujeres ejecutivas por el alto nivel de responsabilidad, la flexibilización de su jornada laboral y viajes regulares por cuestiones de trabajo?

Al respecto, encontramos estudios que muestran la situación de tensión que enfrentan las académicas al conciliar la actividad científica con las responsabilidades familiares y los roles de género, (Fölsing 1990; O’Laughlin y Bischoff, 2005; Ruíz, 2005; García, 2007; Rivera y Zenteno, 2008; Chávez, 2009); una de ellas es la investigación realizada por Ruíz (2005) en la cual encontró que las mujeres que no renuncian a formar una familia deben hacer verdaderos equilibrios para atender a la familia, a la enseñanza y a la investigación, y es evidente que disponen de menos tiempo y energía para el trabajo comprometido, de alto rendimiento y elevada productividad por lo que normalmente muchas mujeres tienden a una disminución en sus aspiraciones. Así las mujeres académicas se debaten entre compartir la atención de su familia con el logro de productividad, eficiencia y competitividad que les exige el hecho de ser académicas de alto rendimiento.

En este debate de conciliar el trabajo académico y la familia O’Laughlin y Bischoff (2005) exploraron la influencia del género y el estatus en académicos universitarios y de colegios de tiempo completo sobre sus experiencias para balancear paternidad y carrera académica en Estados Unidos. Los resultados revelaron diferencias por grupo basados en género pero no diferencias sólo basada en estatus y no significativas interacciones entre género y estatus. Las mujeres reportaron mayor estrés académico y familiar así como percepciones de menor soporte institucional para balancear el trabajo y la familia en comparación con los hombres. Este estudio incorpora un componente interesante que incide en la conciliación de estas esferas, el cual es el soporte o apoyo institucional, percibido por las académicas como poco favorable a esta conciliación.

En entrevistas realizadas por Rivera y Zenteno (2008: 206), las académicas revelan que ellas “combinan la investigación, el trabajo extra-clase con la maternidad, la familia y el trabajo doméstico”, aspectos que implican dobles o triples jornadas. En cambio los académicos refieren que no se preocupan por esas cosas, ya que para eso tienen esposas que cumplen con esas obligaciones y deberes. Para las investigadoras estos aspectos marcan una diferencia en la productividad y calidad del trabajo académico y pasan desapercibidos en las evaluaciones a la producción académica. Además de que “estas dobles y triples jornadas de trabajo provocan un sinnúmero de tensiones emocionales y la agudización de sentimientos de culpa ante las actitudes negativas de la propia familia y la desvalorización del trabajo que realizan” (Chávez, 2009: 384).

Respecto a la influencia de los ciclos reproductivos y domésticos en la trayectoria de las académicas, destaca la investigación de García (2007) sobre ingenieras ejecutivas. La autora plantea que los ciclos reproductivos retrasaron en ciertas etapas de sus vidas la promoción laboral de las académicas especialmente cuando sus hijos nacen y son pequeños. Este retraso

en la promoción laboral de las académicas y las profesionistas en general, puede ser entendido como un costo que pagan las mujeres que deciden hacer trayectoria laboral y/o académica y/o participar en la toma de decisiones. Para Martínez y otros (2009) un factor que incide en postergar la maternidad por parte de las mujeres académicas es la exigencia de la formación y actualización académica —establecida como indicador para la promoción laboral en las instituciones de educación superior— así, encontramos académicas que van aplazando la maternidad ante las exigencias de cursar una especialidad, una maestría y después un doctorado, etc.

La segunda posición teórica encontrada en la literatura respecto a la situación de las mujeres académicas y su vínculo familiar es la que plantea a la familia y las redes de apoyo como soporte significativo para su desarrollo profesional, así como las emociones de plenitud, orgullo y satisfacción que la doble presencia genera, posición que a continuación se desarrolla.

Un aspecto importante que reduce las posibles dificultades al combinar o conciliar la maternidad con la academia es el apoyo conyugal. O’Laughlin y Bischoff (2005) destacan que estas potenciales dificultades pueden ser menores si se cuenta con apoyo de la pareja —para la atención de los hijos y el hogar, así como apoyo en la carrera académica— y atención adecuada en el cuidado de los niños —a través de redes formales e informales—, lo cual provoca niveles inferiores de tensión de la familia. Estas variables serían particularmente significativas para las mujeres porque ellas llevan tradicionalmente mayor responsabilidad del cuidado de niños que los hombres. Este apoyo conyugal o de la pareja resulta necesario para las mujeres dedicadas a la ciencia de acuerdo a Fölsing (citado en García, 2007: 111) quien argumenta que “la científica casada necesita una pareja comprensiva, un marido adecuado para las mujeres con una carrera en las ciencias”.

El apoyo conyugal constituye un factor que reduce la tensión trabajo - familia de las mujeres. Esta afirmación se expresa en la investigación realizada por Dhooper y Byars (1989) sobre el estrés, la satisfacción de vida y el apoyo social en mujeres profesionistas, en este caso experimentado por trabajadoras sociales negras. Los resultados mostraron que las trabajadoras sociales negras experimentan mayor vida satisfactoria y menor estrés laboral si cuentan con apoyo conyugal y soporte social. Encontraron además, que el ciclo de vida de la familia incide en el nivel de estrés laboral ya que las trabajadoras sociales negras jóvenes con hijos pequeños mostraron mayor estrés laboral.

Agbayani y Jones (1997) analizaron los factores que influyen en la decisión de una mujer para trabajar fuera del hogar. Encontraron que los principales factores que influyen son la contribución del marido al trabajo en el hogar, la presencia de hijos pequeños, las actitudes de las mujeres y su pareja hacia el empleo y las características del trabajo. Afirman que el ambiente familiar puede proporcionar ayuda y recursos para el trabajo, en particular la participación del marido en las labores del hogar y en el cuidado de los hijos, es decir, cuando se comparten papeles. En concordancia con este planteamiento Sandow y otros, (2004) sostienen que con frecuencia pero no siempre, los maridos de las mujeres que trabajan han sido de apoyo y han participado extensivamente en el cuidado de los hijos y de deberes caseros.

Como se puede observar esta posición teórica visualiza a la familia como una fuente de apoyo para la académica, además de resaltar la posibilidad de conciliar el trabajo académico con la familia. En este sentido Twombly (2005: 131) señala que “es momento de cambiar el punto de análisis de la competición entre la maternidad y vida académica productiva hacia el reconocimiento de que la maternidad puede ser una parte integrante de una vida académica productiva”. Resulta necesario considerar que es posible para las mujeres académicas tener una vida académica productiva sin sacrificar o dejar de lado la familia.

Siendo el vínculo familiar de las mujeres académicas de alto rendimiento una unidad central de análisis de la presente investigación, se expone a continuación la revisión de la literatura realizada hasta el momento sobre la familia, haciendo una exploración sobre los distintos abordajes o enfoques, la influencia de los cambios demográficos, la influencia de los factores socioculturales y económicos en las transformaciones de la familia, así como las etapas o ciclos de vida de la familia.

2.6.2. Ciclo de vida Familiar

En América Latina ha habido cambios muy importantes en la magnitud del grupo de familias que se ubica en cada etapa del ciclo de vida familiar. Este fenómeno es atribuible a cambios demográficos significativos, en especial el descenso de las tasas de natalidad de la década de 1970. Arriagada (2004) elaboró una tipología del ciclo de vida familiar la cual pretende aproximarse a las distinciones conceptuales de la etapa de inicio de la familia —donde empiezan a nacer los hijos—, la de consolidación —dejan de nacer los hijos— y finalmente la de salida de los hijos —los hijos se van o pasan a constituir hogares distintos— la cual se presenta a continuación:

1. **Pareja joven sin hijos:** parejas que no han tenido hijos y en la cual la mujer tiene menos de 40 años.
2. **Ciclo de inicio de la familia:** corresponde a familias que sólo tienen hijos menores de seis años.
3. **Ciclo de expansión o crecimiento:** corresponde a familias cuyos hijos menores tienen doce años y menos.
4. **Ciclo de consolidación y salida:** familia cuyos hijos menores tienen trece años o más.
5. **Pareja mayor sin hijos (nido vacío):** parejas sin hijos donde la mujer tiene más de cuarenta años.

Por su parte Pollak (citado en De la Mora, 2005) considera que son cuatro las fases por las que atraviesa una pareja: a) antes de la llegada de los hijos, b) la crianza de los hijos, c) cuando los hijos se van del hogar y d) después de que los hijos se van. A su vez, De la Mora (2005) clasifica en seis las fases del ciclo vital de la familia: a) el desprendimiento, b) el encuentro, c) los hijos, d) la adolescencia, e) el reencuentro y f) la vejez. Para efectos de nuestra investigación utilizaremos la clasificación que hace Arriagada sobre el ciclo de vida de la familia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. El estudio y su metodología

Antes de iniciar la descripción metodológica de la presente investigación se considera pertinente realizar algunas reflexiones en torno a la importancia de la metodología, ya que ésta refleja el posicionamiento que tiene el investigador o investigadora respecto de lo que quiere conocer y cómo lo quiere conocer.

El término metodología “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas” (Taylor y Bogdan, 1987: 15), en este sentido, la metodología que elige el sujeto investigador debe ir acorde con la forma en la que percibe, piensa, valora y problematiza los fenómenos sociales. Acorde con lo anterior, la metodología que se utilizó en la presente investigación fue de tipo cualitativa por su proceso inductivo, la cual reconoce que la realidad es dinámica, en construcción constante, donde se busca la comprensión de la situación que se estudia, y el investigador es un sujeto activo en todo el proceso investigativo no ausente de valores.

Decidimos utilizar la investigación cualitativa en esta tesis doctoral ya que nuestra posición investigativa se ubica en el paradigma de la comprensión y no de la explicación, donde cobra particular valor los procesos que de manera cotidiana viven y enfrentan los sujetos sociales y sus respectivas significaciones, los cuales son materia de estudio desde múltiples metodologías cualitativas. Partimos del principio de que la realidad se construye a partir de prácticas discursivas (Kornblit, 2007: 10), de allí la importancia de que optáramos por utilizar el paradigma cualitativo para explorar los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación en las emociones experimentadas por las académicas de alto rendimiento. Las preguntas de investigación planteadas fueron formuladas bajo el cobijo de dicho paradigma,

buscando en todas ellas la comprensión de las experiencias particulares de las académicas, la cual se obtiene a través de un trabajo más intensivo que extensivo. A continuación expondremos algunos aspectos relevantes de la investigación cualitativa que soportan su importancia para esta investigación:

De acuerdo a Miles y Huberman, citado por Rodríguez Gómez (1999) las características básicas de la investigación cualitativa son las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida...
- El papel del sujeto investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio...
- El sujeto investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro...
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.

De acuerdo con González Rey una de las primeras actividades que debe realizar la investigadora y/o el investigador cualitativo son: “implicarse en el campo, observar, conversar y conocer, de forma general, aspectos del contexto en que la investigación será desarrollada...” (2007: 80). Esta implicación fue posible a través de la revisión de abundante literatura, de investigaciones empíricas y del acompañamiento en la realización de entrevistas a profundidad a mujeres académicas de alto rendimiento¹².

3.2. Tipo de estudio

Se trató de un estudio de corte cualitativo no probabilístico, con una muestra intencionada de quince académicas reconocidas a nivel nacional por su alta productividad académica por el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, madres de familia. La muestra se obtuvo del padrón de investigadores de dos universidades públicas estatales.

3.3. La Muestra

La muestra estuvo conformada por quince mujeres académicas con reconocimiento del SNI del año 2009 que laboran en dos universidades públicas estatales y con al menos un hijo. Se pudo acceder al padrón de investigadores reconocidos por el SNI de estas universidades, los cuales tenían información de los investigadores respecto a su dependencia de adscripción, el

¹² Dichas entrevistas se realizaron como parte del trabajo de campo de la Investigación “Relaciones laborales y su impacto en la salud psicofísica de mujeres de alto rendimiento en universidades” en el marco del II Coloquio Internacional y VII Coloquio Nacional de la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano, del 22 al 24 de abril de 2009.

área de conocimiento en la que se insertaban sus contribuciones, el nivel de reconocimiento que poseen del SNI (candidata, nivel I, II y III), así como la vigencia de dicho reconocimiento. De acuerdo con este padrón existían en la primera universidad 116 académicas reconocidas por el SNI. Se obtuvo información adicional en la Dirección General de Investigación de la misma universidad respecto a aquellas que tenían hijos, de acuerdo a esta información fueron al menos 47 las académicas con reconocimiento SNI con hijos, así que una parte de la muestra (diez) se obtuvo a partir de ellas y las otras cinco de la segunda universidad.

En el caso de la segunda universidad, el I Informe de Actividades 2008 – 2009 de su rector señalaba que en el año 2009 se encontraban 225 académicas con reconocimiento del SNI en toda la universidad. La muestra se obtuvo del padrón de investigadores de la coordinación general académica, el cual concentra a todos los investigadores reconocidos por el SNI desglosado por centros universitarios, lo cual facilitó ubicar a las académicas por disciplinas científicas y así tener una muestra de todas las áreas de conocimiento que marca CONACYT. En esta universidad no pudieron proporcionar información respecto al número de académicas que tenían hijos, ya que es un dato que no forma parte de sus estadísticas.

El contacto con las investigadoras para la realización de la entrevista se hizo por correo electrónico, donde se les explicó brevemente el objetivo de la investigación y se les solicitó aceptar participar en la misma a través de la realización de una entrevista semi estructurada; la estrategia que realizamos para obtener la muestra de académicas entrevistadas fue la siguiente: durante tres días consecutivos se enviaron cinco invitaciones diarias vía correo electrónico a académicas de alto rendimiento que pertenecían a diferentes áreas de conocimiento de la primera universidad (las cuales teníamos conocimiento de que eran madres de familia). En el caso de la segunda universidad, se enviaron diez correos electrónicos de manera aleatoria ya que desconocíamos si las académicas eran madres de familia, por lo que se les indicó que se estaban entrevistando académicas reconocidas por el SNI que tuvieran al menos un hijo, y que si era su caso, pudieran concedernos una entrevista.

La respuesta que se obtuvo fue muy favorable, ya que de manera casi inmediata respondieron el correo manifestando su interés en participar y estableciendo el día, lugar y hora de su realización. Se logró entrevistar a investigadoras que representaron a casi todas las áreas disciplinares que contempla el CONACYT ya que se entrevistaron a dos investigadoras del área de Biología y Química, seis del área de Ciencias Sociales, tres de Humanidades y Ciencias de la Conducta, una del área de Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra, y tres de Medicina y Ciencias de la Salud, lo cual permitió realizar el análisis por campos disciplinares y responder a la pregunta de investigación sobre la existencia o no de imaginarios femeninos más tradicionales.

3.4. Tamaño de la Muestra

Taylor y Bogdan (1987) consideran que resulta difícil determinar el número de personas a entrevistar en un estudio de tipo cualitativo ya que sólo se tiene una idea general sobre las personas a las que se va a entrevistar y el modo en que se espera encontrarlas. En nuestro caso la muestra estuvo conformada por quince académicas con hijos reconocidas por el SNI de dos

universidades públicas (diez de ellas pertenecientes a la primera universidad y las otras cinco a la segunda universidad); su trabajo científico se encontraba inscrito en alguna de las áreas de conocimiento de CONACYT, obteniéndose con las quince entrevistas representación de todas las áreas.

Las quince entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera inmediata a fin de identificar elementos comunes y cumplir con el criterio de saturación, el cual definió el número de académicas entrevistadas, en sintonía con el muestreo teórico el cual plantea que “el número de casos estudiados carece relativamente de importancia, ya que lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al sujeto investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1987: 108).

3.5. Características de la muestra de investigación

Las quince académicas de alto rendimiento entrevistadas se desempeñan profesionalmente en dos universidades públicas estatales, son reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores en sus niveles: candidata, nivel I, nivel II y nivel III. En un primer momento fue difícil identificar a las académicas que podrían formar parte de la muestra debido a que ninguna de las dos universidades donde se encontraban laborando existían estadísticas desagregadas por sexo en sus informes anuales que facilitarían su identificación, sólo existían estadísticas con el número de académicos con reconocimiento en los diversos programas de evaluación a la producción y pago por méritos, así como padrones con la relación de académicos que contaban con reconocimiento del SNI por áreas de conocimiento, las cuales se utilizaron para la elaboración de un cuadro con el nombre, nivel SNI, dependencia, área de conocimiento y correo electrónico.

A continuación se exponen en la siguiente tabla las principales características de las académicas de alto rendimiento entrevistadas a fin de proporcionar un panorama general de la situación en la que se encontraban al momento de realizar la entrevista, características que tienen que ver con el área disciplinar a la que pertenecen, el nivel de reconocimiento que tienen por el Sistema Nacional de Investigadores, su estado civil, el número de hijos que tienen así como la edad de ellos y de la investigadora, para finalmente señalar el ciclo de vida en el que se encuentra actualmente su familia (ver Tabla No. 1).

Tabla No. 1 Características de las académicas de alto rendimiento entrevistadas

Académica	Nivel del SNI	Área Disciplinar SNI	Estado Civil	Número de hijos	Edad de los hijos	Edad de la Investigadora	Ciclo de vida
1	I	Ciencias Sociales	Casada	2	4 y 2	34 años	Inicio de la familia
2	I	Medicina y Ciencias de la Salud	Casada	3	17, 15 y 14	49 años	Consolidación
3	I	Biología y Química	Casada	2	22 y 20	55 años	Consolidación
4	II	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Casada	2	40 y 38	69 años	Nido vacío
5	I	Ciencias Sociales	Casada	1	3	35 años	Inicio de la familia
6	Candidata	Ciencias Sociales	Casada	3	13, 8 y 6	42 años	Expansión o crecimiento
7	Candidata	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Casada	1	2	31 años	Inicio de la familia
8	I	Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra	Casada	3	13, 11 y 9	41 años	Expansión o crecimiento
9	I	Ciencias Sociales	Casada	2	25 y 23	51 años	Consolidación y salida
10	II	Biología y Química	Casada	3	18, 14 y 6	44 años	Consolidación y salida
11	I	Ciencias Sociales	divorciada	2	28 y 26	59 años	Consolidación y salida
12	I	Medicina y Ciencias de la Salud	Casada	2	19 y 15	46 años	Consolidación y salida
13	I	Medicina y Ciencias de la Salud	Casada	4	19, 14, 12 y 10	42 años	Consolidación y salida
14	I	Humanidades y Ciencias de la Conducta	Casada	2	15 y 11	44 años	Consolidación y salida

15	I	Ciencias Sociales	Casada	4	37, 33 30 y 28	59 años	Nido vacío
----	---	-------------------	--------	---	----------------------	---------	------------

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Como se observa en la tabla las académicas entrevistadas tenían el siguiente nivel de reconocimiento por parte del SNI: dos eran candidatas, once tenían nivel I, y dos tenían nivel II; sus edades fluctuaron entre 31 y 69 años lo cual permitió encontrar relatos que ilustraron diferentes etapas del ciclo de vida familiar así como diferentes trayectorias académicas. Sobre su estado civil, catorce de ellas estaban casadas y sólo una divorciada. Respecto al número de hijos que tenían las investigadoras encontramos los siguientes datos: dos de ellas tenían solo un hijo, siete tenían dos hijos, cuatro tenían tres hijos y sólo dos investigadoras tenían cuatro hijos; este dato favoreció explorar el vínculo madre/ hijos, así como la dinámica familiar presente en sus familias así como las redes de apoyo que han utilizado para el cuidado y atención de sus hijos. La edad de los hijos osciló entre uno y cuarenta años.

El ciclo de vida familiar en el que se encontraban al momento de la entrevista las investigadoras es el siguiente: tres investigadoras estaban en el ciclo de inicio ya que tenían hijos menores de seis años, dos se encontraban en el ciclo de expansión y crecimiento ya que tenían hijos entre seis y doce años, ocho en el ciclo de consolidación y salida porque tenían sus hijos mayores de trece años de edad y dos en el ciclo de nido vacío debido a que ya no tenían hijos viviendo con ellas¹³.

3.6. La Técnica de Investigación

La técnica que utilizamos para recabar datos sobre las académicas de alto rendimiento fue la entrevista semiestructurada. En términos generales, la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez, et. al: 1999: 167). Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas; de acuerdo con Sampieri (2003: 455) las entrevistas semiestructuradas, “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”, lo cual sucedió en nuestro caso. Utilizamos una guía de preguntas, las cuales se fueron formulando de acuerdo al desarrollo de cada una de las entrevistas sin tener una secuencia determinada, al igual que se incluyeron otras preguntas a fin de profundizar ciertos aspectos relevantes relatados por las académicas entrevistadas.

¹³ Arriagada (2004) clasifica los ciclos de vida familiar de la siguiente manera: **Pareja joven sin hijos:** parejas que no han tenido hijos y en la cual la mujer tiene menos de 40 años. **Ciclo de inicio de la familia:** corresponde a familias que sólo tienen hijos menores de seis años. **Ciclo de expansión o crecimiento:** corresponde a familias cuyos hijos menores tienen doce años y menos. **Ciclo de consolidación y salida:** familia cuyos hijos menores tienen trece años o más. **Pareja mayor sin hijos (nido vacío):** parejas sin hijos donde la mujer tiene más de cuarenta años.

Resultó enriquecedor utilizar este tipo de entrevista, ya que favoreció la interacción entrevistador – entrevistado, además de poder apreciar variadas actitudes y emociones de las académicas al momento de la entrevista; surgieron relatos diversos en contenido y riqueza, gracias a que la entrevista semiestructurada no busca respuestas sistemáticas ni estandarizadas, lo cual permitió “conocer el punto de vista de los respondientes sin predeterminarlo mediante una sección previa de las categorías de un cuestionario, así como profundizar en algunos de los significados en el ámbito de la experiencia personal y obtener una comprensión del mundo más próxima a como lo ven los respondientes” (Martínez, C.1999: 46).

Realizar este tipo de entrevistas semiestructuradas requiere de cierta experiencia, habilidad y tacto, además de crear un ambiente de confianza y empatía que propicie la libre expresión de ideas. De acuerdo con Martínez (2007: 94) la actitud general del entrevistador será de un “oyente benévolo”, con una mente limpia, fresca, receptiva y sensible; donde más que formular preguntas, el entrevistador tratará de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. En este sentido, se logró propiciar un ambiente de confianza y empatía durante el desarrollo de la entrevista con las académicas entrevistadas, lo cual favoreció el desarrollo de la misma a partir de la escucha activa y el respeto profundo a las académicas entrevistadas y a la información que ellas proporcionaron en el transcurso de la misma, la cual fue tratada con suma confidencialidad y anonimato.

Las entrevistas se desarrollaron en las oficinas de las investigadoras, sólo una se llevó a cabo en un café a solicitud de la investigadora debido a que el día en que se acordó la entrevista su centro universitario estaría cerrado. Tuvieron una duración aproximada de 50 minutos a una hora en donde se exploraron los aspectos contemplados en las preguntas de investigación. Al inicio de las entrevistas se les solicitó su consentimiento para la grabación de la misma, reiterando la confidencialidad de la información proporcionada y el anonimato.

Fue sumamente enriquecedor el realizar las entrevistas en su espacio laboral debido a que permitió observar las características del mismo respecto a tamaño y distribución, acondicionamiento, así como observar brevemente la forma en que interactuaban con sus compañeros de trabajo como con pacientes (en el caso de las académicas que pertenecen a Medicina y Ciencias de la Salud), y en general observar las condiciones en las que realizan su trabajo profesional. Cabe resaltar que la mayoría de sus oficinas son cubículos pequeños aproximadamente de dos por tres metros, solo una académica tenía un cubículo amplio debido al puesto administrativo que poseía, y dos de las investigadoras compartían su cubículo con otro investigador (una de ellas con su esposo).

Como dato significativo, se pudieron observar fotos familiares en la mayoría de los cubículos, trabajos escolares, diplomas y en algunas ocasiones juguetes de los hijos de las investigadoras; además en los discursos de las académicas entrevistadas fue un aspecto recurrente la alusión a los hijos incluso aún sin haber realizado pregunta directa sobre ellos, es decir, integraban en sus relatos hechos tales como cuando sus hijos nacieron, cuando tuvieron sus primeros accidentes, sus logros, enfermedades, conflictos y en general su relación con sus hijos y la dinámica familiar. De hecho la categoría “hijos” fue la mayormente codificada en las entrevistas.

3.7. Diseño del Instrumento

El instrumento que se utilizó fue una guía de entrevista que sirvió de base para el desarrollo de la entrevista. Esta guía se construyó a partir de las categorías preliminares elaboradas en función de las preguntas de investigación y la revisión de la literatura. Complementariamente se utilizó la encuesta a académicas con reconocimiento SNI de la República Mexicana — elaborado por investigadoras de los cuerpos académicos UANL-CA-235 y UAZ-CA-76 y la sustentante— la cual incluyó una batería de preguntas elaboradas por la tesista, donde la información que se obtuvo posibilitó la triangulación y el análisis de la información.

La guía de la entrevista semiestructurada se construyó a partir de ejes centrales en congruencia con las preguntas de investigación. El primero estuvo relacionado con su trayectoria académica, el segundo exploró a su pareja e hijos, el tercero la dinámica familiar y la reproducción social, el cuarto exploró las redes de apoyo con las que cuenta o contó para el cuidado de los hijos, el quinto exploró los imaginarios de feminidad y maternidad, el último exploró las emociones experimentadas producto de la conciliación trabajo – familia. De igual forma, la encuesta nacional incluyó una batería de preguntas relacionadas con los ejes ya mencionados.

3.8. El Análisis de los datos cualitativos

Esta tarea revistió de gran importancia para toda la investigación, ya que a través del análisis de datos le dimos significado al material recogido con las técnicas utilizadas, en nuestro caso la entrevista semiestructurada. Analizar los datos obtenidos en las entrevistas implicó examinar de manera ardua y sistemática el conjunto de elementos informativos proporcionados por las académicas de alto rendimiento a fin de delimitar partes y descubrir relaciones entre las mismas así como las relaciones con el conjunto. De acuerdo con Rodríguez (1999: 200) “todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos”. En ese sentido, el análisis de los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas posibilitó una mayor comprensión de las diferentes situaciones que viven y han vivido los sujetos sociales implicados en la presente investigación.

El análisis de los datos lo hicimos siguiendo la propuesta de Taylor y Bogdan (1987: 159) la cual implica la realización de tres etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: que implica identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. La tercera y última implica la comprensión de los datos en el contexto en que fueron recogidos. De esta forma, en la primera etapa con apoyo de las entrevistas transcritas se identificaron temas generales comunes desarrollados por las investigadoras, temas que nos interesaba explorar a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación, no obstante, surgieron temas emergentes tales como la influencia de sus padres en su desarrollo personal y profesional, así como la percepción que tienen las académicas

sobre sí mismas, temas que fueron recurrentes en las entrevistas y que se consideró pertinente analizar.

En la segunda etapa se llevó a cabo la codificación de los datos. De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987: 167) “la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos”, en ese sentido se elaboraron categorías de codificación a fin de reunir y analizar todos los datos contenidos en las entrevistas; se codificaron las quince entrevistas transcritas, se seleccionaron más de novecientos segmentos en función de ocho grandes categorías elaboradas: académica, emociones, imaginarios, pareja, redes de apoyo, hijos, ambiente laboral y estado de salud, todas ellas con sus respectivas subcategorías en sintonía con las preguntas de investigación y los modelos teóricos señalados, particularmente la teoría de la emociones de Richard Lazarus. A cada categoría se le asignó un color a fin de identificar los segmentos codificados correspondientes a cada categoría, además las subcategorías conservaron el mismo color de la categoría de la cual se desprenden a fin de favorecer el análisis; adicionalmente se elaboraron mapas que incluyen textos, categorías y segmentos significativos de cada una de las entrevistas realizadas.

En la tercera etapa se relativizaron los descubrimientos obtenidos, es decir, se analizaron a profundidad los resultados encontrados, confrontándolos con los modelos teóricos elegidos y con el contexto en el cual fueron recogidos. De manera conjunta utilizamos la propuesta de análisis de datos de Coralie McCormack (2000), la cual plantea *la realización del análisis a través de múltiples lentes* a fin de enriquecer la interpretación de las historias narradas por las investigadoras, llamadas historias significativas (Ellis, 1995 citado en McCormack, 2000: 282). Los lentes que propone y bajo los cuales se realizó el análisis son los siguientes: *escucha activa, los procesos narrativos, el lenguaje, el contexto y los momentos*, todos sumamente importantes ya que a través de ellos podemos observar y analizar cómo las personas construyen y reconstruyen su identidad y dan significado a su vida, en este caso, las académicas de alto rendimiento. Dada su trascendencia, a continuación se hace una breve descripción de cada lente.

La *escucha activa* implica una lectura profunda y reiterada de cada una de las entrevistas transcritas a fin de reflexionar sobre nuestro papel en el desarrollo de la misma, nuestro posicionamiento durante la conversación con las investigadoras entrevistadas así como ante la temática abordada. En nuestro caso, se leyeron y releeron las quince entrevistas transcritas a fin de reflexionar los aspectos anteriormente señalados.

La identificación de los diferentes *procesos narrativos* usados por las investigadoras implica identificar en las entrevistas aquellas historias narradas por ellas en donde claramente encontramos un inicio y un final de esa historia contada, donde narran ya sea eventos o acciones a fin de responder a la pregunta ¿qué sucedió? Otro proceso narrativo que podemos encontrar en las entrevistas son aquellas descripciones que hacen las entrevistadas al agregar información más a detalle sobre un asunto en particular ya sea personas, lugares o cosas, a fin de enriquecer la historia narrada. Encontramos además otro proceso narrativo que son las argumentaciones, en las cuales las investigadoras entrevistadas expusieron razonamientos respecto a situaciones concretas, por ejemplo al hablar sobre el papel de la pareja en la reproducción familiar.

El *lenguaje* resulta de suma importancia como lente de análisis de las entrevistas transcritas. De acuerdo a McCormack (2000:287) el lenguaje nos ayuda a ver cómo las entrevistadas hablan sobre sí, sobre sus relaciones en su vida así como sobre el ambiente en el cual se desenvuelve. Lo más importante es que este lente permite al investigador ver cómo las entrevistadas “hablan de sí antes que nosotros hablemos de ellas” (Brown and Gilligan 1992:27 citado en McCormack 2000). En las transcripciones de las entrevistas se puso especial atención en lo que cada una de las entrevistadas dijo, cómo lo dijeron (si lo hicieron en voz activa o pasiva), si realizaron preguntas, exclamaciones, si utilizaron metáforas o analogías y también prestar atención en aquellos silencios o pausas que realizaron.

El reconocimiento del *contexto* situacional y cultural en el cual se desarrolló la entrevista es otro lente que enriquece el análisis, debido a que posibilita reflexionar sobre la importancia del contexto en el que las historias de las investigadoras son narradas. En ese sentido, encontramos en las entrevistas un contexto personal en donde cada una de las investigadoras entrevistadas se autodescriben y autodefinen tanto de manera personal como profesional; un contexto interaccional donde los participantes involucrados en la entrevista interactuamos por casi una hora y por último y no menos importante es el contexto cultural, el cual se refiere a las condiciones sociales, políticas, culturales, históricas y estructurales de la sociedad en donde las historias se experimentaron, se contaron y recontaron. Este contexto es relevante para la investigación, ya que en él se encuentran presentes los imaginarios de femineidad y maternidad que se pretenden explorar.

El último lente que considera McCormack para el análisis de las entrevistas transcritas es la identificación de aquellos *momentos* que pueden ser significativos ya sea de intenso disfrute, malestar o de cuestionamiento, es decir, aquellos momentos donde está sucediendo algo inesperado (momentos de extrañeza, tristeza, goce, cuestionamiento, etc.). En nuestro caso, se presentaron diversos momentos durante el desarrollo de las quince entrevistas, momentos de cuestionamiento sobre su situación familiar y laboral, de tristeza ante pérdidas familiares así como por la existencia de algunos conflictos con hijos y/o pareja; en dos de las entrevistas hubo momentos de llanto de las investigadoras.

Es así como a través de los lentes descritos anteriormente se realizó el análisis de las quince entrevistas realizadas a académicas de alto rendimiento; en los siguientes capítulos se presenta de manera detallada el análisis teórico y metodológico llevado a cabo a partir de las categorías de análisis y de las preguntas de investigación, así como a la luz del marco teórico ya desarrollado en capítulos anteriores. Partimos de la base de que el significado continuamente se construye y reconstruye y que esta construcción y reconstrucción ocurre y se hace visible a través de las historias que contamos.

A fin de dar mayor solidez y consistencia al análisis realizado utilizamos la triangulación, la cual permitió integrar y contrastar toda la información obtenida tanto en las entrevistas como en las encuestas, con el objetivo de construir una visión global. La triangulación que se realizó es la llamada triangulación metodológica, ya que se conjugaron datos de naturaleza cualitativa obtenidos en las entrevistas, con información de naturaleza cuantitativa obtenida de las 914 encuestas que se aplicaron a nivel nacional por parte de los cuerpos académicos UANL- CA - 235 y UAZ- CA - 76, de las cuales tomamos para nuestro análisis 224 encuestas ya que estas fueron contestadas por académicas con hijos.

Con el objetivo de facilitar el proceso de análisis de datos cualitativos, nos auxiliamos del software “MaxQDA” versión 10, como una herramienta tecnológica útil para el ordenamiento y categorización de la información, la estructuración de redes de relaciones entre las categorías, así como la creación de modelos y estructuras teóricas, los cuales favorecieron el análisis de la información obtenida en las entrevistas realizadas. Este programa computacional es considerado uno de los mejores y más completos de los que se ofrecen para utilizarse en el estudio y análisis de datos cualitativos. En nuestro caso, se utilizó como un auxiliar en el ordenamiento y categorización de la información obtenida en las entrevistas. A continuación se describe brevemente los motivos por los cuales es considerado por expertos como uno de los mejores softwares para el análisis cualitativo de los datos; veremos su aplicación y utilidad para la presente investigación.

En primer lugar resulta conveniente señalar que existen en el mercado un considerable número de programas de cómputo dirigidos a investigadores de diversas disciplinas que utilizan metodologías cualitativas. El incremento de estos softwares responde al auge que ha experimentado en las últimas décadas la investigación cualitativa, auge que ha provocado la necesidad de crear softwares que favorezcan el análisis cualitativo de los datos. Estas herramientas informáticas tienen como objetivo facilitar el arduo trabajo que realizan los investigadores al analizar los datos cualitativos, entre los programas existentes destacan los siguientes: Aquad, Atlas.ti, Ethno, HyperQual, HyperResearch, Nudist, Qualog, MaxQDA, entre otros.

El MaxQDA es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar a agilizar las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación de la entrevista (texto) en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, simplifica todas aquellas actividades que de no disponer de este programa, tendríamos que realizar de manera manual ayudándonos por ejemplo de papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias, etc. El uso de esta herramienta informática nos permitió integrar toda la información que se obtuvo en las entrevistas, facilitando su organización y categorización, ya que este software favorece la generación de categorías, subcategorías, notas, etc. El software MAXQDA brinda además un trabajo de apoyo y puede asumir algunas funciones de búsqueda y codificación automáticamente.

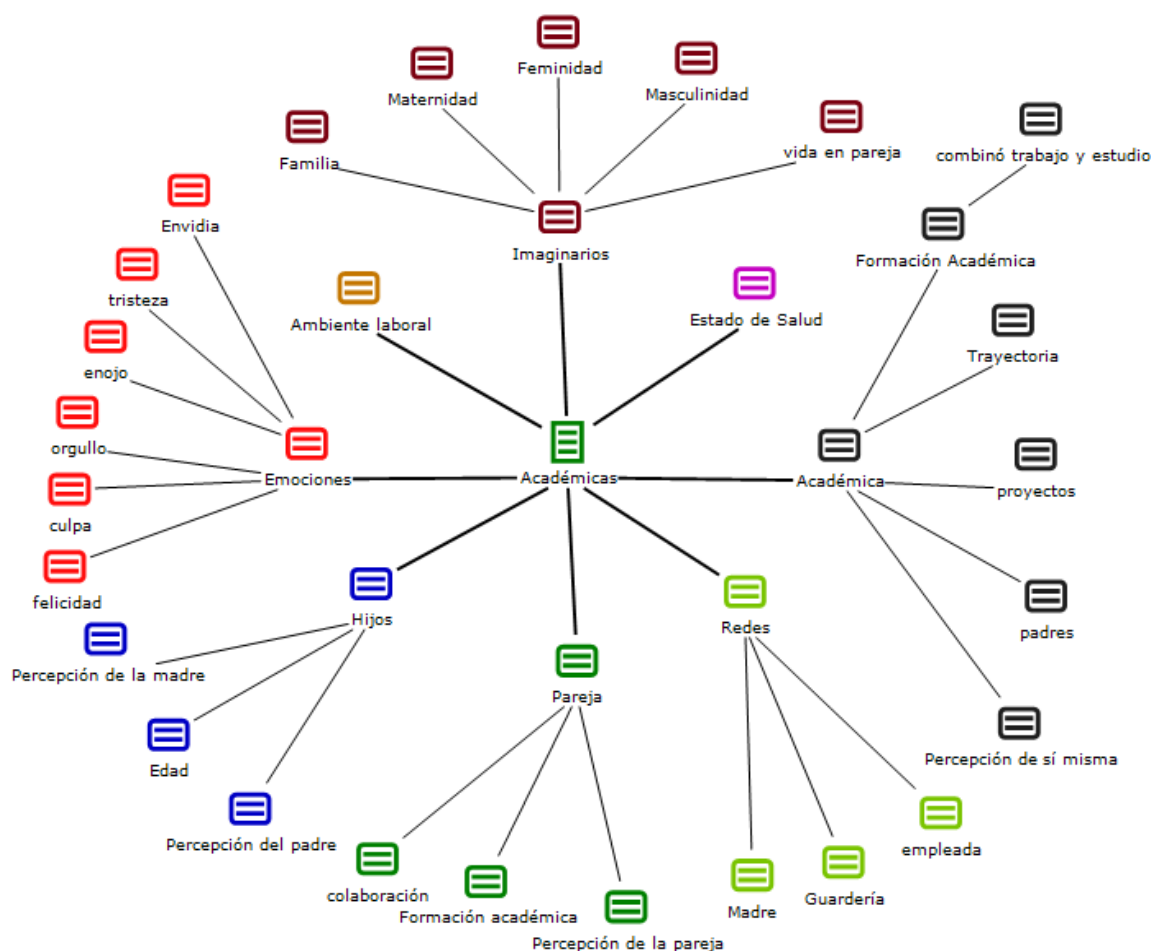
Una importante consideración que se tuvo al momento del análisis de las entrevistas es el hecho de que no podemos limitarnos a reproducir literalmente lo que los sujetos dicen. En primer lugar porque resulta prácticamente imposible ya que la intervención del investigador en todo el proceso de investigación está latente — de un modo más o menos manifiesto pero existe: organiza la información, selecciona su orden, construye el relato—. En ese sentido, no compartimos la pretensión fenomenológica de reproducir fielmente la perspectiva de los agentes, presumir que lo que se presenta es el discurso de los sujetos como tal es otra manera de esconderse tras la potencia del dato.

Las quince entrevistas fueron grabadas en su totalidad y posteriormente transcritas y categorizadas con el apoyo del software MaxQDA a fin de iniciar el análisis de los datos, proceso dinámico y creativo en la investigación cualitativa, donde “se trata de obtener una

comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones” (Taylor y Bogdan, 1987: 159). A cada entrevista se le asignó un número progresivo de acuerdo al orden cronológico en el que se llevaron a cabo a fin de identificarlas por su número así como guardar el anonimato de las académicas que aceptaron ser entrevistadas.

A continuación se ilustra a través de un mapa las categorías y subcategorías de análisis elaboradas.

Mapa No. 1 Categorías y Subcategorías de análisis



Fuente: Elaboración propia con apoyo del software MaxQDA

3.9. La pertinencia epistemológica de la metodología utilizada

Este apartado se apoya en los planteamientos de González Rey (2007) respecto a las implicaciones teóricas y epistemológicas de la investigación cualitativa, quien destaca que sin una revisión epistemológica corremos el riesgo de mantener una posición instrumentalista en la investigación cualitativa, lo que se produce al legitimar lo cualitativo por el tipo de instrumentos usados en la investigación y no por los procesos que caracterizan la producción del conocimiento.

A partir de este planteamiento surge su propuesta de la “epistemología cualitativa”, la cual defiende el carácter constructivo – interpretativo del conocimiento, lo que de hecho implica comprender el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se nos devela. Defiende además la legitimización de lo singular como instancia de producción de conocimiento científico, el cual pasa por el valor que le damos a lo teórico en la investigación, que es quizás el punto más difícil de asumir por parte de los investigadores, debido a la identificación histórica entre lo empírico y lo científico que se instauró como consecuencia del positivismo y de la forma en la que la ciencia se institucionalizó. Esta significación de lo singular en la construcción del conocimiento representa en realidad una opción epistemológica diferente, que permite comprender la investigación cualitativa como un proceso de construcción altamente dinámico.

La investigación cualitativa ha cobrado en los últimos años un importante lugar en la investigación en ámbitos como las ciencias sociales, la educación y la salud, entre otros. Su metodología ofrece herramientas que permiten abordar empíricamente la multidimensionalidad de diversas situaciones y problemas sociales e individuales, rescatando el valor de los procesos subjetivos y la construcción de sentido de las personas y grupos involucrados. Se considera pertinente su utilización ya que ésta contribuye a la comprensión de los fenómenos sociales, es decir, va más allá del conocimiento de los hechos, explora la experiencia humana relativa a esos hechos, ya que tiene que ver con significados: la forma en que las personas interpretan su experiencia y cómo usan esas interpretaciones para guiarse en la forma de vivir.

En la investigación cualitativa el diseño de investigación es cíclico y sigue un proceso emergente, creativo, abierto, flexible. Un diseño que posibilita la participación e implicación responsable de todos los actores. En ella la recogida de información se realiza utilizando técnicas que tienen un gran potencial comunicativo —asentado en el diálogo, participación y transformación— y que son capaces de recoger la riqueza de las interacciones —tomada en sus contextos naturales— que se dan en la realidad. Técnicas como la entrevista, la observación participante, los relatos de vida, cobran importancia dentro de la investigación. Dentro de estos procesos, el análisis de los datos y la recogida de los mismos caminan conjuntamente. La linealidad se rompe y la interpretación que hacemos es la que va marcando los pasos a seguir.

La interpretación que se realiza en la investigación cualitativa se apoya en diversos procesos de análisis como son la codificación, la categorización, la comparación constante de la información y la interpretación. Todo ello dentro de un esquema básico de funcionamiento en la investigación: el “otro” y “lo otro” adquieren un protagonismo inusual dentro de la historia

de la investigación porque el “otro” es sujeto y no objeto de la misma (Arandía, 2006). Dentro de esta línea el investigador(a) desempeña un papel muy distinto creando, así, un estilo genuino de investigación. El investigador(a) no es una persona neutral. Está comprometido con los participantes para mostrar el sentido profundo de las situaciones en las que se encuentran y desde ahí poder actuar y también, transformar. Para ello, aporta su visión interpretativa y desde el diálogo con los otros se va alcanzando interpretaciones consensuadas.

3.10. Consideraciones éticas

Este apartado es relevante en la investigación debido al compromiso que tiene el sujeto investigador con los sujetos y las situaciones que se estudian. En términos generales podemos señalar que la investigación cualitativa comparte muchos aspectos éticos con la investigación cuantitativa, los cuales se exponen a continuación.

Entre las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta en la presente investigación se encuentran:

- *El Consentimiento:* La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participan en la investigación propuesta sólo cuando ésta es compatible con sus valores, intereses y preferencias. Lo hacen voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Los requisitos específicos del consentimiento informado incluyen la provisión de información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación —y en la investigación— una debida comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si participar o no. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida. En nuestro caso, el consentimiento de las académicas se obtuvo en un primer momento por correo electrónico, donde se les informó sobre el objetivo de la investigación, de la relevancia de su participación en la misma así como de la confidencialidad de su identidad; se les solicitó confirmar su interés y aceptación a ser entrevistadas de igual forma por correo electrónico. Se obtuvo un segundo consentimiento al momento de realizar la entrevista, donde las académicas confirmaron su consentimiento y participación.
- *Confidencialidad de los sujetos informantes:* tiene por objetivo salvaguardar la identidad de las personas que participan en la investigación. En este sentido, nos comprometimos a que la información proporcionada por las académicas sería tratada con sumo cuidado para los fines de esta investigación, por lo que su identidad no será revelada por ningún motivo. A fin de lograr dicha confidencialidad y guardar el anonimato de las participantes, se asignó un número consecutivo a cada académica entrevistada de acuerdo al orden en el que se les entrevistó.
- *La transparencia* durante el proceso y el respeto a la intimidad de los participantes son principios éticos por los que se ha de velar de modo permanente. Con base en estas

consideraciones éticas se estableció el tratamiento que se le dio a la información que se obtuvo en las entrevistas, así como la relación con las académicas participantes. Para ello, se creó un clima de cordialidad y confianza durante la entrevista, donde de manera clara se explicó al inicio de la misma el objetivo de la investigación y del uso que se haría a la información proporcionada que se realizaba con fines académicos, con suma confidencialidad, lo cual se pone en evidencia en este documento, donde se respetó la intimidad de las académicas y el anonimato.

3.11. Validez y Confiabilidad

El tema de validez y confiabilidad de los resultados obtenidos en una investigación resultan de sumo interés independientemente del paradigma que se utilice (ya sea cuantitativo o cualitativo), específicamente en la investigación cualitativa han surgido interesantes debates respecto a su utilización. En general podemos señalar que cualquier investigación busca que los resultados que se obtengan sean válidos, es decir, que los medios que utilice para recoger la información, reflejen lo que realmente se quería estudiar. Dado que en el terreno cualitativo lo que se busca validar son los significados que ciertas acciones tienen para los individuos, su producto final suele ser una interpretación que da cuenta de forma coherente de tales significados, interpretación que debe ser validada (Bobes, 2004: 241).

El nivel de validez de un método o una técnica metodológica así como de las investigaciones realizadas con ellos se juzga por el grado de coherencia lógica interna de sus resultados y de otras investigaciones o estudios bien establecidos. De acuerdo con Martínez (2007) en las ciencias naturales, la validez está relacionada con su capacidad para controlar el ambiente físico con nuevas invenciones físicas, químicas y biológicas; mientras que en las ciencias hermenéuticas, la validez se aprecia de acuerdo con el nivel de su habilidad para producir relaciones humanas con alto sentido de empatía y vinculación (Ibid, 2007: 254). Es decir, que la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. Este hecho constituye la validez interna. Hay también otro criterio de validez, la validez externa que consiste en averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares (Martínez 1994).

Para alcanzar un buen nivel de confiabilidad externa, en las investigaciones cualitativas Goetz y LeCompte (1984) aconsejan recurrir entre otras cosas las siguientes estrategias:

- a) Precisar el nivel de participación y la posición asumida por el sujeto investigador en el grupo investigado.
- b) Identificar claramente a los informantes. Éstos pueden presentar grupos definidos y dar información parcial o prejuiciada.
- c) Describir detalladamente el contexto en que se recaban los datos: contexto físico, social e interpersonal.

- d) Identificar los supuestos y metateorías que subyacen en la elección de la terminología y los métodos de análisis para que sea posible una cierta réplica de la investigación.
- e) Precisar los métodos de recolección de la información y de su análisis, de tal manera que otros sujetos investigadores puedan servirse del informe original como de un manual de operación para repetir el estudio.

En nuestra investigación utilizamos la triangulación metodológica a fin de lograr mayor validez y confiabilidad de los datos obtenidos así como dar mayor solidez y consistencia al análisis. La triangulación metodológica nos permitió conjugar datos de naturaleza cualitativa obtenidos en las entrevistas semiestructuradas realizadas a las quince académicas, con información de naturaleza cuantitativa, en este caso obtenida de las 914 encuestas que aplicaron a nivel nacional los investigadores de los cuerpos académicos UANL- CA - 235 y UAZ- CA - 76, de las cuales tomamos para la triangulación 224 encuestas ya que estas fueron contestadas por académicas con hijos. La triangulación metodológica nos permitió integrar y contrastar toda la información obtenida tanto en las entrevistas como en las encuestas, con el objetivo de construir una visión global, enriquecer el análisis y dar mayor validez a nuestra investigación.

3.12. Limitaciones del estudio

La principal limitación que tuvo la investigación fue de orden metodológico, en específico durante la aplicación de la técnica de la entrevista, ya que las entrevistas se realizaron en las oficinas de las académicas (catorce de ellas) y sólo una de ellas en un café; lo cual dificultó en algunos casos la fluidez de la entrevista, así como en la concentración de la académica. Existieron interrupciones en ocho de las entrevistas, entre llamadas por teléfono, entrada y salida de asistentes, colegas, pacientes y estudiantes, lo cual sin duda incidió en el desarrollo de las mismas. En el caso de la entrevista que se realizó en el café, la grabación resultó ser en algunos momentos inaudible debido a los ruidos exteriores, lo cual dificultó su transcripción.

Reconocemos que las quince entrevistas realizadas no permiten establecer generalizaciones sobre la situación que guardan las académicas de alto rendimiento respecto a la conciliación de dos esferas sumamente demandantes como lo son el trabajo y la familia y las emociones que éstas les generan a partir de la influencia de imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad, ya que nuestro objetivo a la luz de la investigación cualitativa fue la comprensión del fenómeno, por lo que sí permite esbozar estas vinculaciones en un grupo de mujeres con características muy particulares y que poseen los más altos estándares de calidad académica.

CAPÍTULO IV

IMAGINARIOS DE FEMINIDAD Y MATERNIDAD EN ACADÉMICAS DE ALTO RENDIMIENTO

4.1 Introducción

Los imaginarios sociales son construcciones sociales que influyen o pueden influenciar las formas de enfrentar la vida en sociedad, motivo por el cual analizar el tema de imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento desde el modelo teórico de los imaginarios sociales resultó pertinente sociológicamente. En la presente tesis doctoral utilizamos dicho modelo teórico ya que éste posibilitaba analizar los imaginarios presentes en la vida familiar y laboral de las académicas entrevistadas y la forma en la que éstos se relacionaban con las emociones y los conflictos que experimentaban; nos permitió vincular teóricamente categorías fundamentales en la investigación tales como la pareja, la familia, el entorno laboral y las redes sociales de apoyo (entendidas estas como estructuras externas) con las emociones que experimentaban producto de los imaginarios de feminidad y maternidad (que inciden en su subjetividad).

Este primer capítulo de análisis representa el marco general para la discusión en los siguientes cuatro capítulos, ya que en él se clarifica la influencia que tienen los imaginarios que circulan en el entorno de las académicas entrevistadas y la forma en la que son incorporados al aparato cognitivo, a la luz del modelo teórico de los imaginarios sociales. Los imaginarios de maternidad y feminidad presentes en las académicas de alto rendimiento se encuentran profundamente vinculados con las emociones que ellas experimentan, ya que las emociones son resultado de las evaluaciones que realizan las académicas en función de los discursos que

circulan acerca de un “deber ser”, ser mujer, ser madre. Dicha vinculación se desarrolla ampliamente en el capítulo dedicado a la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en las emociones que experimentan las académicas al conciliar el trabajo y la familia, donde se analizan cada una de las emociones expresadas por ellas en sus relatos a partir de la teoría de las emociones de Richard Lazarus.

La influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en la vida familiar de las académicas se entrelaza de manera potente con dos categorías de análisis consideradas en las preguntas de investigación: la pareja y el ciclo de vida familiar. En las entrevistas realizadas se exploró la influencia de los imaginarios en el papel que desempeña la pareja en el desarrollo profesional de las científicas, así como el rol del esposo en la reproducción familiar, analizando la vinculación que tenían los imaginarios de masculinidad y de vida en pareja en dicho rol; se identificaron a partir de dicha vinculación los estilos de pareja que favorecen o dificultan la vida familiar y el trabajo.

El ciclo de vida familiar se analiza en vinculación con el desarrollo profesional de las académicas, con el objetivo de identificar su influencia en la productividad científica, es decir, analizamos las etapas en las que se “facilita” el desarrollo laboral y científico y en las que éste se dificulta, entrecruzando el análisis con otra categoría: las redes sociales de apoyo, ya que al explorar los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones, resultaba pertinente analizar la influencia de estos imaginarios en la utilización o no de determinadas redes de apoyo por parte de las académicas entrevistadas, así como las motivaciones y/o circunstancias para elegir determinadas redes.

En este primer capítulo de análisis de resultados daremos respuesta a dos preguntas de investigación, una que versa sobre los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las quince académicas de alto rendimiento entrevistadas, y la segunda que debate sobre la existencia o no de académicas de alto rendimiento con imaginarios femeninos más tradicionales por disciplinas científicas; analizamos además los imaginarios presentes en el entorno laboral de las académicas. El análisis se soporta metodológicamente a partir de la codificación de más de 170 segmentos relacionados con la categoría imaginarios y las subcategorías imaginarios de feminidad, maternidad, masculinidad, familia, vida universitaria y vida en pareja encontrados en las entrevistas realizadas.

¿Por qué resulta relevante analizar los imaginarios de feminidad y maternidad? En primer lugar porque los imaginarios son construcciones que tienen la capacidad de influir en las formas de pensar y actuar en sociedad, ya que una vez que se socializan se convierten en imaginarios sociales que actúan como elementos que coadyuvan en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y, muy importante, a la acción social (Baeza, 2000: 14). En segundo lugar porque la feminidad y la maternidad son realidades sociales, son constructos sociales desarrollados por el imaginario social, en cuyas definiciones y desarrollo intervienen muchos factores, como los biológicos, los económicos, los políticos e ideológicos, los religiosos y las creencias; por ello, analizar estos imaginarios en científicas universitarias con hijos y reconocidas por su alta producción académica, donde su labor se caracteriza por ser absorbente en términos de tiempo y exigente en términos de cantidad y calidad representa una veta aún por explorar.

Se considera una veta debido a que existen relativamente pocos estudios que exploran la situación de este grupo de mujeres científicas y su doble jornada, en comparación con otros grupos de mujeres empleadas tradicionalmente analizadas en México y en el mundo, por ejemplo el grupo de mujeres obreras (Abramo, 1995; Kergoat, 1997; Partida, 2004; Quintero et. al, 2008; entre otros), la mayor parte de estos estudios se soportan desde la sociología del trabajo y hacen énfasis en la feminización de la fuerza laboral, a las condiciones a las que se enfrentan en el mercado de trabajo y a las insuficientes redes de apoyo formales a las que pueden acudir; mientras que la presente tesis doctoral se soporta desde los imaginarios sociales, la psicología cognitiva y la perspectiva de género a fin de analizar la situación que enfrentan las científicas universitarias al conciliar dos esferas sumamente demandantes: el trabajo y la familia, en particular ante los imaginarios de feminidad y maternidad presentes y las emociones que estos les generan, de allí la pertinencia de la presente tesis doctoral.

Este trabajo contribuye a documentar dicha conciliación en este grupo de mujeres científicas, ya que encontramos diferencias significativas en comparación con otros grupos de mujeres empleadas, por ejemplo, en el tipo y estilo de pareja que tienen, los cuales poseen una formación académica muy similar a la de ellas (los quince son profesionistas, diez de ellos con posgrado, laboran en gran número en el mismo centro laboral (en la misma universidad, en la misma carrera e incluso en el mismo cubículo), lo cual sin lugar a dudas genera una dinámica familiar y laboral sui géneris. Otra diferencia significativa la representan las redes sociales de apoyo, tanto formales como informales a las que recurren este grupo de mujeres, las cuales distan por ejemplo del grupo de mujeres obreras, ya que tienen la posibilidad económica de pagar guarderías y /o estancias infantiles para el cuidado de sus hijos, así como de que sus hijos participen en diversas actividades extraescolares; no obstante, coinciden en el papel significativo de las abuelas como principales proveedoras de cuidados primarios a los hijos.

Respecto a la influencia del ciclo de vida familiar en la productividad académica coincidimos con los estudios de Solé y Parella (2004), García (2007), Izquierdo et. al, (2006), Chávez (2009), Martínez et. al, (2009), entre otros, ya que identificamos que en etapas más tempranas del ciclo de vida familiar las científicas ven reducida su productividad debido a la etapa reproductiva y de crianza de los hijos, mientras que en etapas avanzadas se incrementa dicha productividad y su desarrollo académico. Todos estos aspectos se abordan de manera amplia y detallada en los siguientes capítulos a partir de las categorías de análisis elaboradas y encontradas en las quince entrevistas y con el soporte del modelo teórico de los imaginarios sociales, la teoría de las emociones y la perspectiva de género. A continuación analizaremos los imaginarios de feminidad presentes en las académicas de alto rendimiento entrevistadas.

4.2. Imaginarios de Feminidad

En todas las épocas y en todas las sociedades la conceptualización de lo femenino, sus consecuentes valoraciones y procesos de simbolización ocupan un lugar destacado en el espacio de configuraciones que estructura el imaginario social (Mirande, 2001); dada su relevancia en nuestra investigación realizamos a continuación una breve contextualización.

Históricamente la feminidad ha sido asociada en sus orígenes a los cultos de fertilidad, a la

tierra, la maternidad y el cuidado de la especie; esta asociación y asignación de determinados roles y atributos son planteados por Burin en el análisis interesante que realiza sobre la construcción histórico – social de la subjetividad (2000); Burin señala que esta construcción estuvo fuertemente influida en épocas tempranas por la religión judeocristiana, donde “la noción de sujeto estaba atravesada por la de hombre religioso, en tanto que las mujeres quedaban asignadas a la noción de objeto, en el orden de la naturaleza...” desde ésta plataforma religiosa las mujeres fueron consideradas hembras humanas en su labor reproductora; más tarde, a comienzos de la Revolución Industrial la constitución de familias nucleares trajo efectos considerables en las condiciones de subjetivación de hombres y mujeres:

...ya que esta familia nuclear fue estrechando los límites de la intimidad personal y ampliando la especificidad de sus funciones emocionales; junto con el estrechamiento del escenario doméstico, también el entorno de las mujeres se redujo y perdió perspectivas: las tareas domésticas, el consumo, la crianza de los niños, lo privado e íntimo de los vínculos afectivos, se convirtieron en su ámbito “natural”. Burin (2000: 75).

Esta separación de los ámbitos espaciales en los que se desenvolvían la vida laboral y la familiar, estableció una serie de imaginarios respecto al papel de hombres y mujeres en la sociedad, en los hombres el rol principal es el de proveedor económico de la familia en el espacio exterior (mundo público) y en las mujeres es el de “mujer de su casa” al cuidado del hogar y de los hijos en espacio interior (mundo privado); de forma que esta asignación cultural del espacio público a los hombres —sitio de poder—, y el espacio privado a las mujeres —espacio de subordinación—, determinó una división de tareas en función del sexo, que conocemos como división sexual del trabajo, la cual funciona al mismo tiempo en las esferas familiar y laboral, acompañada de la asignación de determinados roles, atributos y expectativas para cada uno de los sexos en función de sus características biológicas.

A través de estas construcciones sociales en función del sexo, se le asignó a las mujeres el compromiso y la obligación moral de criar y cuidar a sus hijos de tiempo completo, la responsabilidad de las tareas domésticas en el hogar y el cuidado de las personas enfermas, entre otras; y se le asignaron además atributos como la abnegación, obediencia, sacrificio, entrega incondicional, formándose expectativas en torno a su papel de mujer, de esposa y madre. Analicemos a continuación ¿qué imaginarios de feminidad y maternidad se encuentran presentes en los discursos de las académicas entrevistadas? veamos el siguiente segmento:

...es más difícil ser exitosa como académica de alto rendimiento siendo mujer que siendo hombre ¿no?, la etapa de mayor productividad que es durante el doctorado y después del doctorado, es justo la etapa reproductiva que nos toca y de crianza de los hijos y eso pues obviamente por más eficiente que uno sea, es un lastre para nuestra productividad y siempre nos reduce no la productividad, y por supuesto pues el ser la familia más tradicional todavía en la gente de nuestra edad ¿no?, la gente de cuatro décadas son más pues, tenemos la estructura familiar del padre proveedor no, entonces el hombre tiene como menos eje familiar que jugar que la mujer, y entonces cualquier conflicto familiar gira más alrededor de la mujer, de la madre, de uno que del padre ¿no?, bueno el padre sí apoya pero no se involucra tanto como la mujer. (Académica 11)

En este segmento la académica argumenta los motivos por los cuales considera que a las mujeres les resulta más difícil alcanzar altos niveles de productividad en la academia en comparación con los hombres; el primer obstáculo es la etapa reproductiva de la mujer, la cual coincide en la mayoría de los casos con la etapa de consolidación laboral (tener una plaza, estudiar un posgrado, etc.) y el segundo obstáculo es la existencia de roles tradicionales en la familia, donde el papel del proveedor tiene relevancia en el hombre y el papel de cuidadora, protectora en la mujer. De estos dos obstáculos mencionados, podemos señalar que el primero se ubica en el terreno biológico (donde el ciclo de vida familiar impacta en la productividad académica) y el segundo en el terreno sociocultural (donde los imaginarios de feminidad y maternidad juegan un papel importante en la dinámica familiar).

Respecto a la etapa reproductiva y de crianza de los hijos, ésta se aborda ampliamente en el capítulo sobre la influencia del ciclo de vida familiar en el desarrollo profesional de las académicas, así que baste decir en este apartado que en las primeras etapas del ciclo vital de las familias (con hijos pequeños y en edad escolar), las académicas se enfrentan a mayores dificultades en comparación con etapas más avanzadas del ciclo vital. En cuanto al segundo obstáculo planteado por la académica, el de la existencia de roles tradicionales en las familias de las académicas que sobrepasan las cuatro décadas de edad, encontramos interesantes relatos que ponen de manifiesto la influencia de estos imaginarios en los discursos de las académicas:

...para una mujer es doblemente difícil porque un hombre llega a su casa y se olvida de todo ¡incluyendo mi marido eh! (risa) o sea llegan a casa, se sientan, prenden la tele y esperan a que le hables a comer (risa), pero no, tú llegas cansada con lo que tienes que hacer, arreglar la casa, hacer la comida, ver el lonche de la niña, etc. etc. (Académica 13)

En este segmento observamos la presencia de roles tradicionales en la familia de la académica, donde ella destaca el nulo apoyo que recibe por parte de su pareja en las tareas domésticas, razón por la cual argumenta la dificultad que enfrentan las mujeres que laboran fuera del hogar por realizar dobles o triples jornadas. La existencia y permanencia de estos imaginarios de familia tradicional se nutren y se reproducen a partir de la familia de origen de la académica:

Mi mamá fue muy pasiva, sumamente pasiva, también mi mamá es de rancho entonces como que mi mamá decía “¡qué bueno que estudies pero ponte a hacer los quehaceres de la casa!” por decir, no importaba que yo estuviera estudiando medicina, yo tenía que asear a dos de mis hermanos, asear en el sentido de lavarles la ropa, estar al pendiente de los dos, si llegaban a comer yo les tenía que dar de comer porque mi mamá me decía: “porque si no aprendes el marido te va a regresar...” (Académica 13)

Como se puede ver en el relato, la familia de origen de la académica cumple papeles tradicionales, donde se considera que el papel principal de las mujeres está en el hogar y si se estudia o trabaja eso es secundario: “¡qué bueno que estudies pero ponte a hacer los quehaceres de la casa!” este imaginario de feminidad podemos ubicarlo en lo que Lipovetsky define como “la mujer de su casa¹⁴” la cual “es un ser dependiente por naturaleza, que vive

¹⁴ El modelo normativo de la mujer de interior se construyó en el siglo XIX con el denominado “mujer de su casa”... que idealiza a la esposa-madre-ama de casa que dedica su vida a los hijos y a la felicidad de la familia. Si

para los demás” (2007: 193), donde las mujeres están “al servicio de los demás” por ello la importancia de “aprender” porque si no lo hace, corre el riesgo de acuerdo al discurso de la madre, de que el marido la “regrese”.

Este imaginario de feminidad idealiza el papel de esposa ama de casa, dedicada a la atención de la familia y del hogar; en donde si las mujeres trabajan fuera de su hogar, el trabajo que realiza siempre tendrá un rango subalterno, “puesto que se considera una actividad complementaria que no debe poner en peligro el papel fundamental de madre y esposa” (Lipovetsky, 2007:189). A la luz de la perspectiva de género podemos interpretar que este imaginario promueve relaciones desiguales entre hombres y mujeres, donde la mujer ejerce un papel de subordinación ante el hombre, lo cual tiene repercusiones diferenciales en materia de oportunidades y condiciones de vida de las mujeres.

Un dato interesante para el análisis, es el hecho de que cuatro de las académicas entrevistadas señalaron **la fuerte influencia de este imaginario de feminidad en su familia de origen**, particularmente manifestado en los discursos de sus padres; ellos les negaron en un primer momento la posibilidad de estudiar o continuar sus estudios profesionales argumentando que “el estudio era para los hombres”, “la universidad no es para las mujeres”, ó “para qué estudiar si se iba a terminar en la cocina”. Estos discursos estuvieron presentes a lo largo de toda su formación académica como un lastre que tuvieron que sortear a fin de romper el imaginario de “mujer de casa”, aquí un relato que ilustra los imaginarios de feminidad presentes en la familia de origen de las académicas entrevistadas:

...mi padre no estuvo mucho de acuerdo en que las mujeres estudiáramos carreras profesionales porque pues su mamá, como somos de origen libanés, como mujer árabe muy tradicional, muy castrante, muy dominante en ese sentido, pues para ella el estudio era para los hombres no, porque eran los que debían ser los padres proveedores y pues las mujeres que debíamos de ser las mantenidas por el marido no debíamos de estudiar más que cocina, corte y confección, repostería o sea, cosas que además nos hicieron estudiar y que también soy muy buena en esos oficios y en esas técnicas pero pues la universidad no era para las mujeres no, eran prostitutas, era gente de costumbres relajadas quienes llegaban a la universidad para ellos entonces mi padre se opuso a que..., primero sí estaba convencido de que era bueno que estudiáramos aceptó pero después de que mi abuela lo convenció de que no pues se opuso entonces mi papá se fue de la casa, nos abandonó, nos dejó sin ningún apoyo, mi madre tenía una pequeña lonchería una pequeña cafetería restaurante y pues ella sola siguió adelante y nos sacó adelante a nosotros... (Académica 11)

En este segmento podemos ver la fuerte influencia de este imaginario de feminidad presente en la abuela y padre de la académica, tan potente que costó la separación de sus padres al oponerse su madre, hermana y ella a dejar los estudios universitarios; tanto el padre como su abuela consideraban que los estudios profesionales eran sólo para los hombres, debido a que ellos desempeñarían el rol de proveedor del hogar, mientras que las mujeres desempeñarían las funciones propias del hogar y del cuidado de los hijos, por lo cual deberían estar preparadas en

bien en un principio el modelo concierne a las clases burguesas, no tarda en imponerse como un ideal para todas las capas sociales (Lipovetsky, 2007:191 -192)

actividades tales como cocina, corte y confección, etc. y así cumplir su rol de “mujer de casa”. Esta reproducción generacional de discursos tradicionales en torno a la división de roles de hombres y mujeres es analizada por Chodorow (1984) en su libro “El ejercicio de la maternidad” en el cual ilustra cómo esta división sexual y familiar del trabajo produce tanto en hijas como en hijos una división de las habilidades psicológicas que los lleva a reproducir más adelante esta división sexual y familiar del trabajo, es decir, se reproducen de manera cíclica estos discursos tradicionales.

Otro relato que ilustra el imaginario de feminidad de mujer de casa es el siguiente:

*...mis papás no querían que me casara, ellos **estaban seguros que iba a dejar**, ellos pensaban, mi papá estaba completamente seguro que iba a dejar la carrera, este yo soy la mayor, entonces mi papá así como que su ilusión era ver a su hija... curioso porque mi papá también es muy machista, entonces este como que era para él una dualidad decir “bueno es que mi hija...” mi abuelo por ejemplo no estaba de acuerdo en que yo estudiara decía que **“para qué si era mujer e iba a terminar en la cocina”** y este mi papá como que dentro de él decía “pues eso va a pasar”... (Académica 13)*

Encontramos de nueva cuenta la presencia de este imaginario de mujer de casa en los discursos de familiares de otra académica entrevistada, donde se pone en duda la formación profesional de las mujeres, ya que se considera que el papel de ésta se encuentra en el hogar, por lo que no es necesario invertir en su preparación académica. La presencia de este imaginario obstaculiza el acceso y/o permanencia de las mujeres en la educación superior, imaginario que tuvieron que enfrentar las cuatro académicas a fin de cursar una carrera universitaria; cabe señalar que esta situación no es exclusiva de ellas, ya que de acuerdo con Bustos (2000) hasta hace algunas décadas todavía se volvía un doble privilegio, teniendo acceso a ella mayoritariamente varones, por lo que la presencia de las mujeres representaba un porcentaje mínimo.

Este hecho se encontraba estrechamente vinculado a la división de roles estereotipados de género, como producto de una construcción sociocultural, que establece como funciones primordiales o únicas de las mujeres el ser madre, esposa y ama de casa (identificándolas con lo emocional y lo afectivo), reservando las tareas del mundo público, del trabajo remunerado y la educación formal sobre todo a los varones (proveedores económicos, racionales, exitosos), estableciéndose la falsa dicotomía de lo público-privado, así como lo femenino-masculino (Bustos, 2000: 19).

Las cuatro académicas en las que identificamos la existencia de este imaginario de feminidad en sus respectivas familias de origen, enfrentaron discursos tradicionales además de recibir un trato diferencial, es decir, una distinción por sexo a fin de obtener apoyo moral y económico para acceder a realizar estudios universitarios, pese a ello pudieron realizar y concluir su carrera profesional, pero ¿de qué manera ha influido este imaginario de feminidad en la vida profesional de las académicas? Veamos el siguiente relato:

*...pues bueno, me he dado cuenta de que hay mucho de esta **necesidad de dar el***

*ancho, de demostrar que eres capaz no sólo a ti misma y a tu familia si no a los demás y que viene mucho de esta negación de mi papá no a que las mujeres fuéramos capaces y a demostrar también por ejemplo a dos de mis primos mi padre los ayudó porque mi padre tuvo una buena posición económica y a los dos los apoyó, uno de ellos a tiros y tirones terminó la carrera y el otro que era ingeniero naval no terminó, les compraron auto para que se transportaran, les compraron una casa para que mi abuela fuera a atenderlos o sea tuvieron las mejores condiciones y no terminaba... y era mucha frustración para mi papá y para mi abuela que el sobrino no hubiera acabado no y bueno este quizá eso era el acicate fundamental, que hasta la fecha yo veo mis patrones de conducta y veo que es eso el **demostrar el que puedo, que soy capaz, que tengo que dar el ancho** que no este... y pues que viene de allí, entonces sí hay emociones muy fuertes en el sentido de demostrar ¿no? de... de poder comprobar que se puede, que se da el ancho, que soy mujer pero que soy tanto o más capaz que los hombres, en fin no este... que la mediocridad no está hecha para, que la comodidad y el confort no va a venir de que un hombre me lo dé sino de mi parte y bueno pues eso... (Académica 11)*

La académica utiliza el proceso narrativo de la argumentación para señalar la fuerte influencia que el imaginario tradicional de feminidad ha tenido en su vida personal y profesional, en particular por los discursos del padre y la abuela; ha sido tan potente que la académica ha tenido la necesidad de “demostrar que es capaz, que puede”, destaca en su relato la frase “*sí hay emociones muy fuertes en el sentido de demostrar ¿no? de... de poder comprobar que se puede, que se da el ancho, que soy mujer pero soy tanto o más capaz que los hombres*”; en esta frase vemos una fuerte carga simbólica, donde existe la preocupación constante por parte de la académica de legitimarse ante los demás, legitimar su capacidad, legitimar su independencia y solvencia económica, hecho que afirma en la frase: “*que la comodidad y el confort no va a venir de que un hombre me lo dé sino de mi parte*” .

En la siguiente tabla, se muestra en la columna de la izquierda algunas frases utilizadas en los discursos del entorno familiar de las académicas entrevistadas, discursos que nutren el imaginario tradicional de feminidad. En la segunda columna se muestra la percepción de las académicas respecto a los imaginarios tradicionales de feminidad presentes en su entorno familiar, así como la forma en que los desafiaron al concluir sus estudios y probar que sí podían a pesar de que su entorno familiar no las apoyara.

Tabla No. 2 Discursos del entorno familiar

Discursos del entorno familiar	Discursos de las académicas
<i>Estaban seguros de que iba a dejar [la carrera]</i>	<i>[Mi papá] es machista entonces habría que ver, de mis hermanos somos seis en la familia, de los seis solo dos sacamos carrera, uno es ingeniero y yo que soy médico, mi hermano que es ingeniero pues nada más terminó la licenciatura, entonces como que en el fondo ¡cómo que la hija!...entonces es así como que siempre hubo un “sí pero...”</i>
<i>“para qué [estudia] si es mujer y va a terminar en la cocina”</i>	<i>“veo mis patrones de conducta y veo que es eso el demostrar el que puedo, que soy capaz, que tengo que dar el ancho”</i>

“El estudio es para los hombres”	“sí hay emociones muy fuertes en el sentido de demostrar no de... de poder comprobar que se puede, que se da el ancho , que soy mujer pero que soy tanto o más capaz que los hombres ”
“La universidad no es para las mujeres”	“me he dado cuenta de que hay mucho de esta necesidad de dar el ancho de demostrar que eres capaz no sólo a ti misma y a tu familia si no a los demás...”
“para qué estudia si va a terminar en la cocina”	“la comodidad y el confort no va a venir de que un hombre me lo dé sino de mi parte”.
“¡qué bueno que estudies pero ponte a hacer los quehaceres de la casa!”	
“porque si no aprendes [a ser ama de casa] el marido te va a regresar...”	

Como podemos ver, las frases presentadas en la primera columna contienen una fuerte carga simbólica, de lo que representa para la familia de origen ser mujer y el papel de ella en el hogar, discursos que nutren el imaginario de feminidad tradicional. Por su parte las académicas muestran la constante lucha que han tenido que sortear ante dicho imaginario, la cual se ve reflejada en la constante necesidad de legitimar ante su entorno su independencia, su capacidad y sus conocimientos.

Las cuatro académicas resaltaron el trato diferencial que vivieron en su familia de origen por el hecho de ser mujeres, donde principalmente sus padres proporcionaron apoyo moral y económico de manera preferencial a hijos y sobrinos por encima de ellas con los argumentos ya señalados anteriormente; dicha situación confirma la existencia de imaginarios tradicionales fuertemente arraigados en sus familias, los cuales han influido en la vida personal y profesional de las académicas de manera ambivalente, ya que por un lado pudieron sortear el imaginario de mujer de casa dedicada exclusivamente a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos, mientras que por otro lado, siguen reproduciendo roles tradicionales en su hogar, donde en algunos casos existe poca o nula participación de sus esposos en las tareas domésticas, lo cual veremos a profundidad en el capítulo dedicado al papel de la pareja en el desarrollo profesional.

*¡siempre será más difícil para una mujer, siempre!, porque él te podrá decir “yo me quedo con los niños” pues sí, pero con que se quede con los niños, bueno ahorita ya no, pero más chiquitos, o sea desde cambiarles el pañal, darles la papilla o sea ¡son cosas que a un hombre no se le dan!, por eso a mí me da risa cuando las mujeres dicen que somos iguales, no, no es cierto, **no somos iguales**, no es cierto, o sea a uno le cuesta más trabajo cambiar una llanta que a ellos, y a ellos les cuesta más trabajo dar una papilla que a uno, o sea ¡ya estamos hechos para cosas diferentes, Dios nos hizo así!, (Académica 13)*

Finalmente podemos señalar que los imaginarios de feminidad analizados influyen en la vida personal y profesional de las académicas entrevistadas debido a los discursos que circulan en su entorno principalmente familiar. Las académicas muestran en sus relatos la lucha constante que de manera cotidiana realizan frente a estos imaginarios. Ellas pudieron romper el círculo

de “mujer de casa” al enfrentar los discursos familiares entorno a su rol como mujer así como de las funciones que en ese sentido tendrían que desarrollar, por ejemplo culminaron sus estudios profesionales y son además exitosas en su ámbito laboral. En ese mismo tenor, analizamos a continuación los imaginarios de maternidad presentes en los discursos de las académicas entrevistadas, imaginarios fuertemente relacionados con los imaginarios de feminidad.

4.3. Imaginarios de Maternidad

En el presente apartado daremos respuesta a la pregunta de investigación que planteamos sobre los imaginarios de maternidad presentes en los discursos de las quince académicas de alto rendimiento entrevistadas. Se reflexiona sobre aspectos fundamentales tales como la construcción de la maternidad, el significado de ser madre así como la influencia de los imaginarios en estas construcciones; se enriquece el análisis con segmentos de las entrevistas realizadas.

La maternidad al igual que la feminidad son construcciones sociales producto de elaboraciones discursivas cargadas de significados y símbolos; la feminidad por ejemplo, ha estado asociada históricamente a la maternidad, la fertilidad y al cuidado de los hijos, donde se considera que el papel natural de la mujer es la maternidad y por lo tanto ella es la responsable del cuidado de los hijos. En ese sentido, existe el imaginario colectivo de que el papel más importante de las mujeres es la reproducción y crianza de los hijos en el “mundo privado” por encima de cualquier actividad en el “mundo público”. Es tan fuerte el vínculo feminidad maternidad que incluso se considera como centro de la identidad de género (Chodorow, 1984; Alvarado, 2005; González, 2005; Palomar, 2009).

La maternidad, por cuanto participa en uno de los imaginarios más complejos, es vivida como una práctica social sobrecargada de significados, y además, al vincularse con el registro del cuerpo, es decir, con la dimensión opaca de *lo real*, es una experiencia que presenta retos complejos para su simbolización, ya que en el espacio que se abre entre la vivencia de la maternidad y la palabra se instaura la vía para la penetración de los discursos de género... (Palomar, 2009: 57).

De esta forma, comprendemos la maternidad como una construcción de orden simbólico donde los discursos juegan un papel fundamental en dicha construcción, la cual se encuentra relativizada por lo histórico y lo sociocultural, de allí que se encuentre cargada de significados y símbolos. Coincide con este planteamiento Palomar (2009: 57) quien considera que la maternidad es un “proceso complejo y pleno de ambigüedades que determina y configura la subjetividad de las mujeres, sean madres o no”, motivo por el cual la maternidad ejerce un papel dominante en la construcción de la identidad genérica. Veamos un segmento que ilustra el significado de ser madre para una de las académicas entrevistadas:

¿para usted que le significa ser madre? Mmm... (risa) Este... es una parte de una, como mujer, o sea una parte *indispensable* para sentirte organizada, como mujer, la

maternidad te cubre... pues tu función, tu misión, (risa) una de las misiones a las que viniste... a las que viniste a este mundo, ese era ser mamá, y no solamente ser mamá, sino cuidar tus... cuidar a los hijos durante toda su... hasta donde es posible o hasta donde debas, para luego dejarlos ir y no detenerlos y es una parte de la realización propia ¡Muy hermosa! un don, que ya ves que no todas las personas pueden, entonces la... lo valoras más y trata uno de cumplir lo mejor que puede, (risa) ¡hasta donde uno puede! ya después te das cuenta... ¡ah! es que cuando estaban chiquitos ¡hay, la regué! ¡Oh hice esto o...! Pero pues... ¡no había de otra! O sea... no hay escuela de mamá, tampoco, se equivoca uno y bueno... ¡así es la vida! (Académica 8)

En este segmento podemos apreciar la descripción de lo que representa para la académica entrevistada el hecho de ser madre, podemos ver cómo construye y da significado a la maternidad, la cual concibe como parte “indispensable” de las mujeres, es decir, como parte de la identidad femenina, donde visualiza a la maternidad como un “don”, como la “misión” que deben cumplir las mujeres, teniendo como principales funciones la reproducción y la crianza de los hijos. En su narración se observan constantes pausas, periodos cortos de silencio, donde la académica construye y reconstruye su discurso. Más adelante enriquece su descripción respecto a las implicaciones de ser madre y profesionista:

¿Qué ha experimentado al ser madre y ser profesionista? *¡Hay! Pues muchas satisfacciones, muy bonitas, que se complementan una con la otra ¿no? todas son bonitas o sea el aspecto profesionista pues te realiza con tus capacidades de hacer, de que yo puedo, y el ser mamá pues en la parte... pues de que cumplo ¿no? (risa) cumplo con ser... con la función de ser mamá, con la misión de la mujer, al fin, que es la parte reproductiva, este... pero sí pienso que las dos son importantes, ¿verdad? que se complementan, que una te da seguridad de la otra y que las dos te impulsan a seguir adelante, entonces este... eres profesionista porque eres mamá, (risa) y eres mamá porque decidiste ser. (Académica 8)*

Nuevamente encontramos en su discurso de manera reiterada el señalamiento de la maternidad como función principal de la mujer, donde juega un papel fundamental la parte reproductiva; más tarde utiliza pausas cortas para reelaborar su discurso, para señalar que el ser madre y ser académica son importantes “que se complementan”, no obstante, para la académica la maternidad ejerce un papel dominante en la construcción de la identidad femenina. Este papel dominante de la maternidad lo destaca Chodorow (1984) en su libro “El ejercicio de la maternidad” donde plantea que la maternidad aún se ejerce dentro de la familia y el rol maternal de las mujeres ha ganado en significación psicológica e ideológica convirtiéndose en poco menos que el principal definidor de la vida de las mujeres.

La maternidad es una construcción social que está influida por la historia y la cultura, a través de la historia se puede identificar múltiples imaginarios. Por ejemplo, en la Ilustración, se crea el imaginario de la “buena madre” debido a la influencia de la religión, en donde se buscaba el “modelo terrenal de mujer”, abnegada y sumisa y al cuidado de los hijos y el hogar. En este imaginario de la buena madre, “las madres no solamente dan la vida y el amor por sus hijos, sino que tienen la responsabilidad sobre su estabilidad, su desarrollo y su calidad humana”

(Palomar, 2005: 47).

El imaginario de buena madre va acompañado de lo que Sharon Hays (1998) denomina “ideología de la maternidad intensiva”, propia de la familia tradicional y que, como su nombre indica, concibe el papel de la madre a partir de una gran dedicación a los hijos en términos de tiempo, asumiendo que nadie mejor que ella puede ocuparse del cuidado filial. La maternidad intensiva concibe que:

... el proceso de crianza y educación de los hijos requiere de mucho esfuerzo, dedicación y trabajo cotidiano, con el fin de atender a los hijos con afecto, escucharlos, intentar descifrar sus necesidades y deseos, luchar por dar respuesta a sus necesidades y por anteponer el bienestar del niño a la propia conveniencia (Hays, S., 1998: 177).

De acuerdo con Solé y Parella (2004), el peso de este imaginario de la maternidad intensiva genera frustración y ambivalencia en algunas mujeres que no están dispuestas a ver menguar su carrera profesional, pero a las que, al mismo tiempo, les gustaría poder dedicar mayor atención a sus hijos. Estas emociones ambivalentes generadas por la influencia de los discursos de género respecto a la identidad femenina —madre, esposa— se ilustran en los siguientes segmentos:

Fíjate, yo sinceramente a veces siento que le dedico más tiempo a la academia que a mi familia, ese es el sentimiento de culpa porque si yo fuera medio tiempo académica a lo mejor pudiera ser tiempo completo mamá, hogar, esposa, etc., etc., pero como soy tiempo completo académica pues yo siento que a veces descuido las cosas... (Académica 7)

En este segmento se aprecia el conflicto que experimenta la académica respecto a la distribución de su tiempo en dos esferas altamente demandantes como lo son el trabajo y la familia; el conflicto y sentimiento de culpa se genera al considerar que se le dedica mayor tiempo al trabajo que a la familia, al percibir que se descuidan sus roles de madre y esposa. Es un estresor¹⁵ para la académica el hecho de dedicar más “horas” al trabajo que al cuidado de la hija, por ser a decir de ella “académica de tiempo completo y mamá de medio tiempo” lo que le provoca conflicto. De igual forma la siguiente académica manifiesta el conflicto que le genera la fuerte influencia de este imaginario de maternidad intensiva:

*...nunca lo vas a dejar de sentir [la culpa] como mamá de que tú estás trabajando y están tus hijos acá y tú dices “**pudiendo haber estado**”, porque ves que tus hijos ya están grandes y tú dices “**ah se me fueron los años**”, pero pues este yo creo que el hecho de que estemos aquí haciendo y enseñándoles muchas cosas pues simplemente los estás preparando, estás dejándoles recursos... (Académica 2)*

En su discurso se distingue la influencia del imaginario de maternidad intensiva, ya que existe conflicto por el tiempo destinado a la atención de los hijos, lo que muestra en las frases: “pudiendo haber estado”, “ah se me fueron los años”; estas frases tienen una fuerte carga simbólica y emocional que pudieran reflejar culpa “por no haber estado” con los hijos el suficiente tiempo; que es justamente lo que plantea el imaginario de la maternidad intensiva al

¹⁵ Todo acontecimiento evaluado por un sujeto como adverso a sus fines y objetivos constituye un estresor (Sieglin y Ramos, 2007).

considerar que tener hijos/as sin renunciar necesariamente a otras aspiraciones o relaciones como el trabajar fuera del hogar, se aproxima al imaginario de “mala madre”, el cual se desarrolla a continuación.

Las mujeres que laboran enfrentan una serie de discursos y estereotipos en función de los roles tradicionales, uno de ellos el estereotipo de “mala madre”, el cual se les ha adjudicado a las mujeres que trabajan “desde el momento que no pueden atender directamente todas las necesidades de sus hijos” (Solé, C. y S. Parella, 2004:76). Para Jane Swigart (1991), “la mala madre es una mujer narcisista, sin empatía, centrada en sus propios intereses, insensible a las necesidades de sus hijos; hijos que acaban padeciendo trastornos psicológicos de los cuales la madre no es consciente” (citado en Solé, C. y S. Parella, 2004). Bajo esta connotación, la madre que trabaja fuera del hogar es considerada “mala madre” por el hecho de no destinar todo su tiempo y dedicación al cuidado y crianza de sus hijos: por tener que “compartir” su tiempo con la familia y el trabajo.

Los imaginarios que hemos analizado hasta el momento, el de maternidad intensiva, mujer de casa, buena madre y mala madre, se alimentan de discursos que circulan externamente, pero ¿qué personas del entorno familiar y laboral de las académicas nutren esos imaginarios? y ¿de qué manera estos imaginarios se vinculan con los conflictos y con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento entrevistadas? Veamos el siguiente segmento:

...mi hermana es psicóloga y olvídase aparte como es psicóloga es así como que lo que te dice lo tomas más en cuenta, entonces sí muchas veces ella me ha comentado así como: “¡oye yo creo que mejor deberías trabajar medio tiempo y dedicarle más tiempo a la niña y esto y el otro!”, “¡El trabajo como quiera y el dinero como quiera no lo es todo!” Y que aquí y que allá y ella es de la idea de que por ejemplo su niña mientras estuvo chiquita ella estuvo 100%, entonces siempre hay alguien que no falta que te eche, que te diga “¡porque trabajas todo el día!” o cosas así o que “mira a la niña” o que llegas cansada y “no tienes derecho a cansarte porque la niña te está esperando” ..., sí hay personas que lo alimentan pero creo que es más del interior que yo quisiera estar ahí y no puedo estar... (Académica 7).

La académica narra la percepción que tienen varias personas integrantes de su familia respecto al tiempo dedicado al cuidado de su hija, en especial la opinión que tiene su hermana al respecto, opinión que “válida” por ser psicóloga. Encontramos en este segmento de igual manera como en el segmento anterior, la influencia de imaginarios tradicionales en los discursos de sus familiares, donde se cuestiona su papel como madre. Esto le ha provocado fuertes sentimientos de culpa alimentados además por el hecho de que su hija de un año siete meses (al momento de realizar la entrevista) todavía no caminaba sin razón física aparente, lo cual le provocaba culpa. La académica experimenta culpa porque considera que no ha atendido y cuidado de su hija como debiera, de acuerdo a su escala de valores, por ello al transgredir este imperativo moral (Lazarus, 2000: 83), se alimenta la emoción de la culpa, además de los discursos que en su entorno familiar la rodean.

Otra académica narra la influencia de estos imaginarios en los discursos de su familia:

...cuando yo me titulé del doctorado, cuando me titulé hablé con mi papá: “¡papá, fijate que ya me titulé del doctorado y no sé qué!” y me dice “¡hay hija felicidades, haber si ahora sí les pones atención a tus hijos!”... en su momento lo sufres... ajá (Académica 13)

En este segmento la académica describe la percepción negativa que tiene su padre respecto al cuidado y atención que ella les proporciona a sus hijos, ya que él considera que el hecho de estudiar el doctorado implicó desatender a su familia; esta percepción está impregnada de imaginarios tradicionales sobre roles femeninos, donde se espera que las mujeres se dediquen de manera total a su familia. En estos imaginarios los protagonistas para medir el desempeño de la madre son los hijos, tal y como lo señala Palomar (2005:47) quien destaca que “las madres no son sólo esos seres que dan la vida y el amor por sus hijos, sino que tienen la responsabilidad sobre su estabilidad, su desarrollo y su calidad humana”, por lo que si no cubre estos aspectos se acerca al imaginario de mala madre. De igual forma Lipovetsky (2007: 193) plantea que la mujer de casa debe atender a sus hijos de tiempo completo “puesto que su destino es traer al mundo a los hijos, alimentarlos y educarlos, la madre debe consagrarse por entero a esa función, renunciar a sus ambiciones personales, hacer ofrenda de sí misma en el altar de la familia”.

Como pudimos ver, la influencia de estos imaginarios en su círculo familiar genera en algunas académicas entrevistadas diversas emociones y conflictos, destacando las emociones de tristeza por la falta de apoyo y reconocimiento, enojo porque prevalece el imaginario de la mujer en casa en el mundo privado y el hombre proveedor en el mundo exterior, por lo que se privilegia la formación académica de ellos y experimentan culpa por el tiempo dedicado a sus hijos. Las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento entrevistadas y su vinculación con los imaginarios de feminidad y maternidad se analizan a profundidad más adelante en uno de los capítulos de la tesis.

A continuación revisaremos los imaginarios que circulan en su mundo laboral y su vinculación con los conflictos y las emociones que experimentan.

4.4. Vida universitaria e imaginarios

Como hemos revisado en capítulos anteriores, las académicas de alto rendimiento se distinguen por poseer los más altos niveles de productividad y calidad académica. Son investigadoras reconocidas a nivel nacional por el Sistema Nacional de Investigadores y por diversos programas institucionales como federales, los cuales evalúan de manera sistemática su desempeño e incentivan su productividad a través de estímulos económicos, (estímulo que compensa el ya de por sí deteriorado salario que tienen los profesores universitarios en general).

Las universidades públicas estatales representan el espacio laboral en el que se desempeñan profesionalmente las quince académicas entrevistadas, espacio con un cúmulo de imaginarios, significados y representaciones donde “lo simbólico juega un papel central, pues, por ser la forma como se representan los imaginarios, es ahí donde se manifiestan los sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños de la sociedad” (Murcia, 2009: 243); por lo tanto, las

universidades son mucho más que una organización, ya que en ellas convergen lo histórico, lo cultural, lo racional, los imaginarios instituidos¹⁶ así como los imaginarios que la propia comunidad educativa construye y deconstruye, de allí su carácter dinámico. Bajo este escenario, nos interesó analizar los imaginarios presentes en el entorno laboral de las académicas entrevistadas así como la influencia de estos imaginarios en su vida profesional y familiar.

Al realizar la codificación de las entrevistas realizadas se identificaron segmentos que indicaban la presencia de imaginarios en el entorno laboral de las académicas, los cuales giraban alrededor de su desempeño profesional, su productividad, imaginarios que ponen en el centro como eje articulador del mundo académico a los hombres y a las mujeres en segundo plano; por ejemplo, cuando una académica comparte el espacio laboral con su pareja, existen discursos que ponen en duda su capacidad creadora porque está bajo el auspicio o ayuda de la pareja. A continuación un segmento que ilustra esta situación:

...antes no trabajábamos juntos pero ahora sí trabajamos juntos incluso en el ¡mismo cubículo! (risa) sí, nomás que él no es médico él es biólogo, entonces yo les comento que es chistoso porque es muy difícil, o sea la gente piensa que el hecho de trabajar juntos te hace la vida más fácil, pero no es verdad, tienes que aprender a separar y a saber qué es casa y qué es trabajo, y la otra cosa con la que pelea uno mucho que yo siempre lo he dicho es “si tu eres la esposa el resto de la gente va a considerar que él te hace tu trabajo” y entonces te es mucho más difícil, te es mucho más difícil ante los ojos de la gente que te reconozcan porque consideran que “como él es el hombre entonces tú no haces nada”... (Académica 13)

En este segmento podemos apreciar cómo entran en juego una serie de imaginarios respecto al desempeño profesional y la vida en pareja de las mujeres, de lo que significa ser hombre y mujer en la vida académica a partir de la fuerte influencia del paradigma androcéntrico, el cual se ve simbolizado en la falta de reconocimiento de la capacidad y desempeño de la académica en su espacio laboral por el hecho de ser mujer y trabajar en equipo con su esposo, a quien en cambio se le otorga el crédito. Este imaginario se alimenta del modelo patriarcal donde se plantea la subordinación de las mujeres ante el hombre, en este caso en la ciencia; de acuerdo con García Guevara (2004: 16) en los estudios feministas radicales las universidades son vistas como organizaciones patriarcales, donde el problema de la discriminación deriva del poder masculino y el sesgo que por siglos éste ha generado en la producción del conocimiento científico.

Más adelante, la académica enriquece su argumentación sobre los imaginarios presentes y la influencia de estos en su vida personal y profesional, en su relato se observa la necesidad de legitimar sus conocimientos, su capacidad, su calidad académica:

*...hubo un tiempo que mi marido fue el jefe del laboratorio donde yo estaba trabajando y entonces fue peor, fue peor porque **todos con los ojos sobre mí, y yo con***

¹⁶ Término utilizado por Castoriadis para señalar aquellos imaginarios que son oficiales, reconocidos y organizados por las instituciones en sus simbólicos reglamentarios y de organización. (Castoriadis, 1997, pp. 133-156). Ej: leyes, normatividades, planes, reglamentos, etc.

el trauma de que “¡para que no digan!” aquí vivía “para que no digan que me apoya, para que no digan, para que no digan” y entonces dejas de lado a la familia, entonces recogía muy tarde a mis hijos, a veces no les hacía de comer y compraba cualquier cosa y así cosas... (Académica 13)

Este relato resulta particularmente interesante para el análisis de los imaginarios presentes sobre su entorno laboral y la influencia de estos en su vida ya que en él identificamos la forma en la que estos imaginarios han influido y afectado su dinámica laboral y familiar; la académica muestra su preocupación por legitimar su capacidad y desempeño en el trabajo, lo que le ha representado destinar mayor tiempo a su quehacer científico “para que no digan que me apoya”; lucha contra los discursos que consideran que por el hecho de que su esposo es el jefe tendrá un trato preferencial. Esta mayor dedicación en tiempo al trabajo para legitimar su producción científica tuvo un efecto directo en su vida familiar de acuerdo a su relato.

Las académicas entrevistadas manifestaron relatos similares sobre la influencia de estos imaginarios en su vida familiar y profesión, particularmente externaron su preocupación por legitimar sus conocimientos y capacidad en su entorno laboral debido a la fuerte influencia del modelo patriarcal reflejado en los discursos que circulan sobre el papel de las mujeres en la ciencia; cabe destacar que en seis de las académicas su esposo labora en la misma universidad (cinco de ellos en la misma facultad o carrera y en dos casos comparten el mismo cubículo y laboratorio con su esposa), además de que cuatro de sus parejas son funcionarios en la universidad, sólo encontramos una académica que al momento de la entrevista ocupaba un puesto administrativo (siendo la académica divorciada). Esta situación refleja que no obstante la igual o mayor preparación académica de las entrevistadas en comparación con sus esposos, ellos ocupan los puestos de toma de decisiones en sus centros de trabajo, además de tener constantemente que legitimarse ante una comunidad académica que invalida los logros y se los atribuye a su relación familiar.

El ambiente laboral en el que se desenvuelven profesionalmente las quince académicas entrevistadas es muy similar, donde los imaginarios instituidos de la “calidad académica” y “productividad” ha generado en las universidades una desenfrenada competencia, institucionalizada a través de numerosos programas de evaluación y estímulo al desempeño que para ello se han implementado, programas que evalúan la productividad de los profesores bajo criterios del neoliberalismo diría (Palomar, 2009: 59), los cuales “suponen un individuo racional y autónomo que administra sus formaciones y sus periodos de trabajo según una lógica empresarial de maximización de sí”. Este ambiente de competencia genera una serie de conflictos en el entorno en el que se desenvuelven las académicas ya sea laboral o de formación, aquí algunos segmentos que ilustran:

...en este ambiente es doblemente complicado porque hay mucha competencia y mucha rivalidad, y mucho descrédito al trabajo del otro... (Académica 13)

En este segmento la académica contextualiza el ambiente laboral en el que se desempeña profesionalmente, ambiente que considera “doblemente complicado” ya que no sólo es cumplir una jornada laboral sino además estar en un ambiente de competencia y rivalidad donde a decir de la entrevistada existe una competencia desleal basada en el descrédito, en la descalificación del trabajo del otro. De igual forma, los imaginarios de calidad académica y

productividad se encuentran presentes en otros espacios académicos, por ejemplo en los estudios de posgrado:

*...de hecho yo sí creo que el ambiente en donde hice el doctorado es un **ambiente enfermo**, un ambiente enfermo así literal, porque lo más importante es eso [producir] y no hay otra cosa, no hay otro valor, no hay nada más pues, más que el que seas **productivo**, el que te veas bien en ese aspecto en el que **es considerado pérdida de tiempo el tener un hijo**, el tener un hijo es considerado una pérdida de tiempo, el **tener familia es considerado pérdida de tiempo porque no vas a ser productivo**, porque no vas a concretar proyectos, “¡cómo se te ocurre!” y allí prácticamente toda la gente o está divorciada o no está casada o andan unos con otros, así literal unos con otros y se consigue el puesto a base de eso y así... entonces como que de repente cuando tú tienes una escala diferente chocas y como que te llegas a preguntar “¿será que seré yo la que está mal?” ¿verdad? (Académica 13)*

Estos imaginarios instituidos se encuentran por encima de la dimensión familia, donde la productividad juega un papel medular en las políticas educativas de las universidades y en la vida de los profesores ya que al tener mayor productividad ésta se ve reflejada en una compensación económica que mitiga el ya de por sí deteriorado salario del profesorado, lo que cuestiona la académica. A continuación otro segmento que ilustra la escisión trabajo – familia:

*...a las 4 la llevo [hija] a una clase de estimulación temprana, bueno a las 5 empieza la clase pero de aquí me tengo que ir a las 4 para alcanzar a llegar por ella a las 4:30 y llevármela, entonces enténdeme que me salgo antes de mi horario de trabajo porque yo salgo de trabajar a las 5 de la tarde, entonces me salgo de mi horario de trabajo y este haciendo peripecia y media para sacar lo ese día y sí a veces aquí con **mil pretextos de que voy para allá a una junta**, pero **puras mentiras me voy con mi niña** porque también el ambiente que se vive aquí es muy **estresante** en el aspecto de que pues todo mundo piensa **¿cuestiona?** Si pues como que **las cosas de la familia son aparte y el trabajo es aparte** y de alguna manera dices bueno pues para que todo el mundo esté tranquilo pues **mejor digo que voy a una junta**, ¿si me explico?, cosas que como mamá yo se que las tengo que hacer y tampoco no puedo descuidar aquí mis obligaciones, claro que después llego en la noche y todavía a darle ¿verdad?... (Académica 7)*

En este relato podemos observar la influencia que tienen los discursos que circulan en el ambiente laboral de la académica, discursos que dividen la vida familiar y el trabajo “las cosas de la familia son aparte y el trabajo es aparte”, lo que ha provocado en la académica inventar excusas para que no se le cuestione su ausencia en el trabajo, esta situación resulta particularmente interesante en el análisis ya que no obstante que en la carrera donde ella labora es de las llamadas “feminizadas” con mayoría de personal docente y alumnado femenino, la académica no encuentra la llamada solidaridad de género. Finalmente presentamos un segmento que muestra la percepción que tiene una de las académicas respecto al conflicto que le ha generado en su vida familiar y laboral el imaginario de productividad:

...parece que algo que no se le da valor, que no se dice es eso ¡una familia!, como que tener una familia es algo que no se dice que tiene valor pero que sí tiene valor... y

eso como que cuesta trabajo entenderlo porque a veces te pierdes en lo que se considera el éxito o la fama ¡no sé!, y vas tras de eso y te olvidas de lo demás entonces como que llega un momento en el que te paras y dices “bueno ¿a dónde voy?, ¿qué estoy haciendo?, ¿por qué estoy en esto si supone que lo que me interesa es aquello?” entonces sí, sí es difícil mantenerte así como equilibrado y que no te muevan las cosas que los demás te dicen “es que esto es lo valioso, esto es lo valioso ¿verdad?...” (Académica 13)

La académica describe cómo la dinámica laboral impulsada por el imaginario instituido de la productividad conduce al profesorado en una vorágine de trabajo exhaustivo que puede hacer perder de vista a la familia, por tener éxito, reconocimiento, un ingreso extra, etc. cuestiona que su entorno laboral valore más la productividad y el éxito que el tener una familia, y que la propia dinámica del trabajo conduzca a perder el equilibrio en estas dos esferas altamente demandantes. Su relato expresa su propia vivencia al dedicar mayor tiempo al trabajo que a la familia y la interpelación que hace al respecto, que la llevó incluso a terapia.

4.5. ¿Hay académicas con imaginarios femeninos más tradicionales por disciplinas científicas?

El ser humano tiene la capacidad de imaginar, de representarse a sí mismo y a su entorno –más allá, antes de, o diferentemente de la percepción de la realidad (Álvarez et. al, 2002) y a través de esta capacidad de imaginación el ser humano a lo largo de la historia y en diversos contextos ha representado tanto a la femineidad como a la maternidad. Como analizamos anteriormente estos imaginarios son construcciones sociales que se caracterizan por poseer una fuerte carga simbólica, así que resultaba sumamente interesante investigarlos en el contexto universitario donde se desempeñan laboralmente las académicas de alto rendimiento entrevistadas, ya que como lo plantea Palomar (2009: 58) cada ámbito social genera figuras y estereotipos específicos a partir de las reglas que ordenan dicho ámbito.

Al inicio de esta investigación nos interesó indagar sobre la existencia o no de académicas con imaginarios femeninos más tradicionales disciplinas científicas, en particular si existía alguna relación entre imaginarios de femineidad y maternidad y disciplinas científicas. A través de las quince entrevistas realizadas se pudieron identificar en los relatos de las académicas algunos rasgos tanto de imaginarios tradicionales de femineidad como de maternidad, los cuales se vincularon con las disciplinas científicas de las académicas entrevistadas a fin de dar respuesta a esta pregunta de investigación; adicionalmente triangulamos el análisis apoyándonos en la encuesta aplicada a nivel nacional a científicas de universidades públicas estatales por investigadoras de los cuerpos académicos UANL- CA -235 y UAZ- CA - 76.

El Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT reconoce la producción científica que realizan los investigadores de acuerdo a siete áreas disciplinares. Las quince académicas entrevistadas representaron a casi todas las áreas disciplinares, aunque no en la misma proporción (ver tabla No. 3).

Tabla No. 3 Distribución de las académicas entrevistadas por área disciplinar:

AREA DISCIPLINAR SNI	Académicas entrevistadas
Biología y Química	2
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	0
Ciencias Sociales	6
Humanidades y Ciencias de la Conducta	3
Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra	1
Ingenierías	0
Medicina y Ciencias de la Salud	3

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas.

De acuerdo a la tabla, las áreas disciplinares que contaron con mayor número de académicas entrevistadas fue el de Ciencias Sociales con cuatro académicas, el de Medicina y Ciencias de la Salud, y Humanidades y Ciencias de la Conducta con tres académicas entrevistadas; cabe recordar que la elección de la muestra se hizo de manera aleatoria invitando por correo electrónico a las académicas considerando todas las áreas disciplinares que marca el SNI y de manera proporcional a fin de tener una muestra más o menos equilibrada; de acuerdo a la aceptación a ser entrevistadas fue que se obtuvo la distribución de académicas por áreas disciplinares que se expone en la tabla. En ese sentido podemos destacar que hubo mayor aceptación a participar de académicas de estas tres áreas disciplinares en comparación con el resto de las áreas.

La conceptualización de lo femenino, sus valoraciones y procesos de simbolización ocupan un lugar destacado en el imaginario social en todas las épocas y en todas las sociedades, al igual que la maternidad, donde el orden discursivo de género juega un papel preponderante en la construcción de ambos imaginarios (Mirande, 2001). Al explorar estos imaginarios en el espacio laboral de las académicas de alto rendimiento (universidades estatales públicas) encontramos un escenario diverso, caracterizado por una estructura patriarcal dominante (García, 2004), donde se estimula la productividad a través de programas de tipo meritario (Chavoya et. al, 2006; Martínez et. al, 2009) y donde convergen una diversidad de disciplinas científicas con sus propias características y demandas. En ese sentido, existen disciplinas que demandan mayor inversión de tiempo entre las académicas entrevistadas, por ejemplo aquellas en las que se realizan experimentos como Inmunología, Química Industrial y Química General, donde ellas manifestaron no tener un horario fijo de trabajo, ya que éste depende del tiempo que les lleve realizar los experimentos programados en sus laboratorios.

La prolongación de su jornada laboral a causa de los experimentos que realizan por no poder dejarlos inconclusos fue una constante para las tres académicas de las carreras antes señaladas, dos de ellas tuvieron que recurrir a llevar a sus hijos a sus respectivos laboratorios para estar al tanto del desarrollo de los experimentos así como de sus hijos, lo cual en determinado momento les generó sentimientos de culpa debido a no poder definir límites entre el espacio laboral y el familiar.

Respecto a la presencia de imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad por disciplinas científicas no se encontró evidencia que señalara la existencia de imaginarios más

tradicionales por disciplinas científicas, más bien podemos señalar que la familia de origen juega un papel importante en la influencia de estos imaginarios en la vida personal y profesional de las académicas, ya que las académicas entrevistadas con una edad de más de 40 años manifestaron en sus relatos provenir de familias con roles tradicionales más arraigados en comparación con las académicas jóvenes. A continuación un relato:

“...y por supuesto pues el ser la familia más tradicional todavía en la gente de nuestra edad ¿no?, la gente de cuatro décadas son más pues, tenemos la estructura familiar del padre proveedor ¿no?, entonces el hombre tiene como menos eje familiar que jugar que la mujer, y entonces cualquier conflicto familiar gira más alrededor de la mujer, de la madre...” (Académica 11)

Encontramos discursos tradicionales en la familia de origen de cuatro de las académicas entrevistadas, quienes se ubican en las siguientes áreas disciplinares del SNI:

Tabla No. 4 Relación de académicas con discursos tradicionales en la familia de origen por áreas disciplinares

AREA DISCIPLINAR SNI	Académicas
I. Biología y Química	1
II. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	0
III. Ciencias Sociales	1
IV. Humanidades y Ciencias de la Conducta	1
V. Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra	0
VI. Ingenierías	0
VII. Medicina y Ciencias de la Salud	1

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

Como podemos observar, no obstante de la existencia de discursos tradicionales en su entorno familiar, las cuatro académicas pudieron concluir sus estudios profesionales y cursar carreras profesionales tales como Medicina, Química, Economía y Salud Pública. Estas cuatro académicas tienen más de 40 años de edad, por lo cual consideramos que el aspecto generacional juega un papel relevante en la influencia de los imaginarios, no tanto las disciplinas.

De esta forma hemos podido analizar en este capítulo los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas entrevistadas así como la influencia de estos imaginarios en su vida familiar y profesional, donde también ejercen un papel potente los imaginarios instituidos en sus universidades. En el siguiente capítulo abordamos un tema relevante que da respuesta a una de las preguntas de investigación sobre la influencia que tiene el ciclo de vida familiar en la productividad académica y en el desarrollo profesional de las académicas de alto rendimiento.

CAPITULO V

INFLUENCIA DEL CICLO DE VIDA FAMILIAR EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS ACADÉMICAS DE ALTO RENDIMIENTO.

5.1. Introducción.

En el capítulo anterior pudimos analizar la presencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en la vida familiar y laboral de las académicas de alto rendimiento entrevistadas, así como la influencia de los imaginarios instituidos en su espacio laboral y el papel que juegan los discursos en la subjetividad de las entrevistadas. En el presente capítulo discutiremos la influencia que tiene el ciclo de vida familiar en la productividad de las académicas entrevistadas, analizando las etapas del ciclo en las que se encuentran las familias de las académicas, con el objetivo de distinguir las etapas en las que se “facilita” el desarrollo laboral y científico y en las que éste se dificulta para así dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Como revisamos en los antecedentes, la participación de las mujeres en el mundo laboral ha sido considerada como una de las principales revoluciones del siglo XX, participación que ha sido documentada en numerosos estudios desde diversos ángulos, por ejemplo estudios que abordan su incorporación o acceso, su doble presencia (doméstica y extra doméstica), la discriminación laboral que enfrentan, su participación en puestos directivos, su ascenso o promoción, así como aquellos estudios que evalúan y/o proponen políticas públicas conciliatorias, derechos laborales, entre otros. En nuestro caso, este capítulo resulta pertinente

ya que analiza la relación entre ciclo de vida familiar y desarrollo profesional de las académicas de alto rendimiento; dicho vínculo ha sido poco explorado en este grupo de mujeres científicas que se caracterizan por sus altos niveles de productividad.

5.2. Ciclo de vida familiar

El ciclo de vida de familiar está conformado por diversas fases o etapas por las que pasan los arreglos familiares, desde la constitución del núcleo familiar, la etapa de inicio de la familia, el paso por la etapa de expansión de este núcleo ó crecimiento del grupo inicial, hasta la disolución de dicho núcleo o su dispersión en nuevos núcleos y arreglos familiares. Existen diferentes tipologías sobre las etapas del ciclo vital de la familia, en nuestro caso identificamos las etapas del ciclo de vida en la que se encontraban las familias de las académicas entrevistadas apoyándonos en la tipología propuesta por Arriagada (2004) la cual considera cinco etapas que se describen a continuación:

- **Pareja joven sin hijos:** se ubican en esta etapa aquellas parejas que no han tenido hijos y en la cual las mujeres tienen menos de 40 años. En nuestro caso, por las características de nuestra muestra (académicas reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores con hijos) no hubo familias que se encontraran en esta primera etapa.
- **Inicio de la familia:** corresponde a familias que sólo tienen hijos menores de seis años. En esta etapa encontramos a tres familias de las académicas entrevistadas.
- **Expansión o crecimiento:** corresponde a familias cuyos hijos menores tienen doce años y menos. Encontramos a cinco familias de las académicas en esta etapa.
- **Consolidación y salida:** familia cuyos hijos menores tienen trece años o más. En esta etapa se encontraron también cinco familias.
- **Pareja mayor sin hijos (nido vacío):** parejas sin hijos donde la mujer tiene más de cuarenta años. En nuestra muestra se encontraron dos familias en esta última etapa.

Cinco familias de las académicas entrevistadas se encuentran en la etapa de Expansión o crecimiento, otras cinco en la etapa de Consolidación con hijos en edad formativa, sólo tres familias se encontraron en la etapa de inicio y dos en la etapa de nido vacío. Esta distribución resulta relevante para analizar la influencia del ciclo de vida familiar en el desarrollo profesional de las académicas de alto rendimiento ya que este dato se trianguló con el nivel de reconocimiento del SNI, así como con el número de hijos y edades a fin de enriquecer el análisis, lo cual se expone en el siguiente apartado (ver Tabla No. 5). Cabe destacar que en las dos familias que se encontraron en la etapa de nido vacío, las dos académicas iniciaron su vida laboral en sus respectivas universidades una vez que nacieron y crecieron todos sus hijos (cuando estos ingresaron al preescolar y/o escuela primaria), ya que se dedicaron al cuidado y atención de sus hijos y más tarde ingresaron a laborar a la academia, lo cual tuvo un impacto diferente en su desarrollo profesional en comparación con el resto de las académicas entrevistadas.

Respecto al número de hijos que tienen las académicas encontramos que más de la mitad (ocho) tenían dos hijos, cuatro académicas tenían tres hijos y dos académicas tenían cuatro hijos, siendo éste el número mayor de hijos que encontramos que tenían las académicas entrevistadas, sólo una de ellas tenía un hijo. Los datos obtenidos convergen con los de la encuesta nacional (elaborada por investigadoras de los cuerpos académicos UANL-CA-235 y UAZ-CA-76 y que incluyó una batería de preguntas elaboradas por la sustentante), ya que de 224 académicas con hijos encuestadas a nivel nacional más de la mitad de ellas (el 54 por ciento) tenían dos hijos, el 13 por ciento tenían tres hijos y el 24 por ciento un hijo. De esta forma podemos señalar que las académicas universitarias tienen pocos hijos (de uno a dos hijos), encontrando pocos casos que tenían cuatro o más hijos. A continuación presentamos una tabla en la que indicamos el número de hijos que tienen las académicas entrevistadas, el ciclo de vida familiar en el que se encuentran así como el nivel de reconocimiento del SNI que poseen.

Tabla No. 5 Ciclo de vida familiar de las académicas entrevistadas

Académica	Número de hijos	Edades de los hijos	Ciclo de vida familiar	Nivel SNI
1	2	2 y 4 años	Inicio de la familia	I
2	3	14, 15 y 17 años	Consolidación	I
3	2	20 y 22 años	Consolidación	I
4	2	38 y 40 años	Nido vacío	II
5	2	3 y 5 años	Inicio de la familia	I
6	3	6, 8 y 13 años	Expansión	Candidata
7	1	2 años	Inicio de la familia	Candidata
8	3	9, 11 y 13 años	Expansión	I
9	2	23 y 25 años	Consolidación	I
10	3	6, 14 y 18 años	Expansión	II
11	2	26 y 28 años	Consolidación	I
12	2	15 y 19 años	Consolidación	I
13	4	10, 12, 14 y 19 años	Expansión	I
14	2	11 y 15 años	Expansión	I
15	4	37, 33, 30 y 28 años	Nido vacío	I

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

En la tabla se muestran los principales datos que ilustran el ciclo de vida familiar en el que se encuentran cada una de las académicas entrevistadas, tales como el número de hijos, sus respectivas edades, la etapa del ciclo vital en el que se encuentran así como el nivel de reconocimiento del SNI que tienen las académicas, donde observamos que la mayoría de ellas se concentran en el nivel I (once), dos tienen reconocimiento nivel II y dos más son candidatas. Las dos que tienen nivel dos, una se encuentra en la etapa de expansión (con tres hijos entre seis y dieciocho años) y la otra se encuentra en la etapa de nido vacío con dos hijos ya casados. El análisis de estos datos se realiza a continuación en el siguiente apartado.

5.3. Ciclo de vida familiar y desarrollo profesional de las académicas

La participación y desarrollo de las mujeres en la vida académica universitaria de nuestro país representa una veta significativa para su estudio y reflexión, la cual desde finales de los ochenta hasta nuestros días ha existido interés por visibilizar su presencia y aportación en la educación superior y en la ciencia. A partir de la segunda mitad de los noventa despuntó el número de investigaciones y publicaciones que exploran la doble jornada y las condiciones laborales de las universitarias (García, 2009: 35). El presente apartado analiza la doble jornada que realizan las académicas de alto rendimiento entrevistadas, en particular la influencia del ciclo de vida familiar en su desarrollo profesional, con el fin de contribuir a la comprensión de esta relación en mujeres con altos niveles de productividad académica.

En las entrevistas realizadas a las quince académicas encontramos posiciones diversas respecto a la influencia de la familia en su desarrollo académico; en primer lugar encontramos académicas que señalaron por una parte la dificultad que enfrentan al conciliar la etapa reproductiva y de crianza de los hijos con su productividad académica:

...es más difícil ser exitosa como académica de alto rendimiento siendo mujer que siendo hombre no, la etapa de mayor productividad que es durante el doctorado y después del doctorado, es justo la etapa reproductiva que nos toca y de crianza de los hijos y eso pues obviamente por más eficiente que uno sea, es un lastre para nuestra productividad y siempre nos reduce ¿no? la productividad, y por supuesto pues el ser la familia más tradicional todavía en la gente de nuestra edad no, la gente de cuatro décadas son más pues, tenemos la estructura familiar del padre proveedor no, entonces el hombre tiene como menos eje familiar que jugar que la mujer, y entonces cualquier conflicto familiar gira más alrededor de la mujer, de la madre, de uno que del padre no, bueno el padre sí apoya pero no se involucra tanto como la mujer... (Académica 11)

En este segmento observamos el proceso narrativo de la argumentación que utiliza la académica para señalar la disminución en la productividad científica que enfrentan las mujeres en la academia cuando se encuentran en la etapa reproductiva y de crianza de los hijos, etapa que incide en los niveles de reconocimiento y estímulo económico que pueden obtener a través de los diversos programas de tipo meritario que existen en las propias universidades y a nivel federal; por ejemplo, de acuerdo con estadísticas del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT en el 2008, la proporción de hombres y mujeres reconocidos por este organismo era de dos a una (9,876 hombres contra 4,805 mujeres), esta desproporción refleja la situación desigual en la que se enfrentan las mujeres en la academia por diversos factores uno de ellos la etapa reproductiva y de cuidado de los hijos.

En la encuesta que se aplicó a nivel nacional antes señalada, más del 39 por ciento de las académicas encuestadas con hijos (87 académicas) manifestaron estar de acuerdo en que el tener hijos pequeños les había hecho postergar su desarrollo profesional, mientras que en contraparte el 75 por ciento de los académicos encuestados (304 académicos con hijos) manifestaron que el tener hijos pequeños no les había implicado postergar su desarrollo profesional en la universidad; este dato resulta relevante ya que existe una diferencia

significativa en la percepción que tienen hombres y mujeres respecto a la influencia del ciclo de vida familiar en su desarrollo profesional, donde en etapas más tempranas del ciclo de vida familiar existe una disminución en la productividad académica de las mujeres académicas, debido a que todavía ellas asumen mayormente el cuidado y crianza de los hijos.

Existen algunos estudios que documentan esta influencia del ciclo de vida familiar en el desarrollo profesional de las académicas (Ruíz, 2005; García, 2007; Martínez et. al 2009; Palomar, 2009; entre otros) estos estudios destacan la influencia de las dobles y triples jornadas que realizan las académicas en la postergación de su desarrollo profesional; por ejemplo Ruíz (2005) señala que las mujeres académicas que tienen familia disponen de menos tiempo y energía para el trabajo de alto rendimiento y elevada productividad por lo que, normalmente, muchas de ellas tienden a disminuir sus aspiraciones, ya que deben hacer verdaderos equilibrios para atender a la familia, a la enseñanza y a la investigación; por su parte García (2007) encontró en su investigación sobre las carreras de mujeres ingenieras que los ciclos reproductivos y domésticos retrasaron sus carreras particularmente cuando sus hijos nacieron y/o eran pequeños.

A continuación un segmento que ilustra los argumentos de una de las académicas entrevistadas respecto a su decisión de postergar su desarrollo profesional en beneficio de su familia:

*...yo pienso que lo más importante es primero atender en ese sentido a la familia, estar al tanto y darte un tiempcito para hacer otras cosas, que ya se llegará el tiempo en que, **si la familia la atendiste bien y la encarrilas bien ¿verdad? ella misma te va a dar tiempo para que te desempeñes en otras cosas en su momento ¿verdad? que tienes que esperar el momento, que no puedes hacer todo siempre ¿no? porque cuando está la familia pequeña, este... tienes que atender de cierta forma ¿no? pero ya cuando ya crece ya te dejan más tiempo para que puedas hacer, desempeñar más cosas, entonces yo pienso que hay un momento para todo y que todo es bonito, pero sí, yo soy de la mentalidad antigua! (risa) (Académica 8)***

En este segmento podemos apreciar el proceso narrativo de la argumentación que utiliza la académica para señalar los motivos por los cuales ha jerarquizado en primer lugar la atención de su familia en las etapas tempranas del ciclo de vida familiar y en segundo lugar su desarrollo profesional; su argumento principal es que en las primeras etapas del ciclo vital de la familia los hijos requieren de mayores cuidados y dedicación en tiempo que en etapas posteriores donde se vuelven más independientes, por lo que se cuenta con mayor tiempo para dedicarlo a la academia. Considera fundamental la atención de la familia en las primeras etapas ya que “*si la familia la atendiste bien y la encarrilas bien ¿verdad? ella misma te va a dar tiempo para que te desempeñes en otras cosas*”; más adelante la académica enriquece su relato:

...pero yo pienso que lo primero para desempeñarte fuera de tu casa es primero completar las necesidades de tu casa, en lo que se refiere a atender a tus hijos, tenerlos bien y luego ya te puedes abocar a otra cosa fuera, yo he sido siempre ¡siempre! partidaria de eso, de primero la familia y no tanto para mí sino para mantener la estabilidad de la sociedad completa ¿no? para que tus hijos no anden por

ahí fuera buscando el amor o el cariño de la mamá, en las drogas, en otras cosas que no les hacen bien ¿verdad?... (Académica 8)

Como podemos apreciar, la académica argumenta la importancia que para ella tiene el jerarquizar la atención de su familia en etapas tempranas del ciclo de vida familiar por sobre su desarrollo profesional, ya que en estas etapas se sientan las bases para el óptimo desarrollo social y emocional de los hijos, lo que se verá reflejado en las etapas posteriores del ciclo de vida familiar. La estrategia de priorizar en etapas tempranas la atención de la familia y postergar su desarrollo profesional fue utilizada por algunas de las académicas entrevistadas; en este escenario las académicas se debaten en compartir la atención de su familia con el logro de productividad, eficiencia y competitividad que le exige el hecho de ser científica, motivo por el cual jerarquizan la atención de una u otra esfera en diversos momentos o etapas de su vida, por ejemplo:

...en ocasiones sacrificas, una cosa por la otra, en ocasiones sacrificas la parte profesional por tu familia y en ocasiones sí, sacrificas a tu familia por la parte profesional, pero siempre es cuestión de... yo pienso pues... de ir mediando, mediando las situaciones y sí, sacrificar a cada parte correspondiente un poquito, en su momento, este... no sé, es mi manera de pensar. (Académica 8).

La académica en este segmento utiliza la palabra “sacrificio” de manera reiterada para señalar la dificultad que ha enfrentado para equilibrar o conciliar estas dos esferas tan demandantes, el trabajo y la familia. La estrategia que ella implementó de acuerdo a este segmento fue el de “sacrificar” en ciertos momentos el trabajo y en ciertos momentos a la familia, entendido este sacrificio como mayor inversión y/o dedicación en tiempo a una u otra esfera. En las primeras etapas del ciclo de vida familiar sacrificó el desarrollo profesional y ahora en la etapa de expansión en la que se encuentra la familia sacrifica un poco a ésta ya que sus hijos son más independientes y puede destinar mayor tiempo a su desarrollo profesional. Un dato relevante que encontramos al momento de realizar las entrevistas fue el hecho de que un número considerable de las académicas realizaron dobles o triples jornadas en diferentes momentos de su vida (trabajaban en la universidad, atendían su hogar y su familia y además estudiaban un posgrado); dada la importancia de este dato en las emociones que surgen en las académicas al conciliar estas esferas, se expone continuación el análisis en el siguiente apartado.

5.4. Las triples jornadas de las académicas de alto rendimiento

Este resultó ser un tema sumamente interesante ya que no se esperaba encontrar un número significativo de académicas que realizaran triples jornadas. Al momento de realizar las entrevistas y explorar la formación y trayectoria académica de las científicas, nos percatamos que un número considerable de ellas realizaron sus estudios de posgrado a la par de atender a su familia y su trabajo actual, es decir, no contaron con descarga de tiempo por parte de la universidad ni tampoco contaron con beca para la dedicación exclusiva de su posgrado, así que tuvieron que trabajar, estudiar y atender a su familia, la mayoría de sus familias se encontraban en las etapas de inicio o expansión del ciclo de vida familiar al momento en el que ellas cursaban sus estudios de posgrado. Ver tabla Núm. 6.

Tabla Núm. 6 Académicas entrevistadas con triples jornadas

Académica	Combinó el estudio y el trabajo	Razón	Edades de los hijos al momento de realizar estudios de doctorado
1	No	Beca universidad	No habían nacido
2	Sí	No tuvo beca	7, 8 y 10 años
3	No	Beca Promep estudios en el extranjero	11 y 13 años
4	Sí	No tuvo beca	17 y 20 años
5	No	Beca Conacyt	No habían nacido
6	No	Beca Conacyt	Un año
7	No	Beca Conacyt	No había nacido
8	Sí	No tuvo beca	1, 3 y 8 años
9	No	Beca Conacyt	15 y 17 años
10	No	Beca Conacyt	Dos hijos nacieron durante los estudios de doctorado y el tercero una vez concluido
11	Sí	No tuvo beca	Un año y la segunda hija nació durante el doctorado
12	Sí	No tuvo beca	7 y 11 años
13	Sí	No tuvo beca los primeros dos años	1 y 6 años, los otros dos nacieron durante el doctorado.
14	Sí	No tuvo beca	2 y 6 años
15	Sí	No tuvo beca	No habían nacido

En la tabla podemos apreciar que ocho de las académicas entrevistadas no contaron con el apoyo de beca o descarga para dedicarse de tiempo completo a los estudios de posgrado que realizaron, así que tuvieron que realizar triples jornadas para atender su trabajo en la universidad, estudiar y atender a su familia. A continuación un segmento que ilustra las triples jornadas que tuvieron que realizar las académicas.

*...en muchos aspectos fue un sacrificio porque, en aquel entonces pues me descargaban una materia, **nada más nada más**, yo tenía tres y daba otras dos ¡y es pesado! o sea ¡no se puede! no se puede, no se puede, es... es demasiado pesado*

atender dos grupos y aparte tomar tu... hacer tu trabajo de doctorado ¿verdad?, y aparte tu familia, tu casa y todo eso, este... sin embargo pues había que sacrificarse porque no había de otra, no había beca de CONACYT todavía, entonces... CONACYT es el que te apoya con la descarga también, ¡no había más! no había ningún sueldo extra, ¡nada! (Académica 8)

La académica describe en este segmento las dificultades que enfrentó al momento de realizar sus estudios de doctorado al conjugar estudio, trabajo y familia. Ella no pudo contar con beca para realizar su doctorado sólo contó con descarga de un grupo, por lo que resultó complicado compaginar estas tres esferas, sus hijos tenían apenas uno, tres y ocho años. De acuerdo a la tabla No. 6 los hijos de seis académicas eran pequeños al momento en que ellas estudiaron su doctorado lo cual implicó dificultades y emociones encontradas en todos los casos. Otra académica comparte su experiencia al cubrir las triples jornadas durante sus estudios de doctorado:

*...de hecho te voy a decir **¡nunca pedí una beca, nunca pedí nada, siempre trabajé, estudié, mis hijos, mi marido, todo, todo!** Porque yo me di cuenta que en algún momento si pedía una beca me podía perjudicar para algunos otros programas por ejemplo como estímulos, algunos otros programas, entonces yo dije no, y la verdad es que creo que algo que me ayudó mucho fue decir “estas son horas de trabajo y las dedico a horas de trabajo, estas son horas de escuela y las dedico a horas de escuela ¿sí?, estas son horas de los hijos y son de los hijos” y te digo, yo podía empezar a las 10, 11 de la noche a hacer mis tareas a hacer todo eso, y no revolvía una cosa con otra y creo que eso me ayudó mucho... (Académica 12)*

En este segmento la académica comparte la razón por la cual decidió no contar con la beca, siendo ésta de orden económico, es decir, para no verse afectada en los beneficios económicos que otros programas institucionales ofrecen y que le resultaban de mayor apoyo. Lo más relevante de este segmento es el hecho de que describe la estrategia que utilizó para compaginar al mismo tiempo la familia, el trabajo y el estudio, la cual fue sacrificar horas de sueño a fin de atender a las tres esferas:

*...siempre les di prioridad a los hijos, pero **siempre fui muy responsable en todo**, por allí me dijeron “**no te estreses, durante el día no te estreses, si tienes que atenderlos atiéndelos, y ya que los acuestes te dedicas a lo tuyo**” “¿oye, pero como que a qué horas voy a descansar?” “pues si quieres hacer algo, me imagino que es la única manera que lo puedes lograr ¿no?” sí, pues yo todo el tiempo de la maestría y del doctorado a las dos, tres de la mañana me andaba acostando y a las cinco y media ya estaba otra vez levantada... pero yo así pienso también o sea todo en esta vida no es fácil, cuesta trabajo pero tiene su recompensa y más cuando lo haces bien... (Académica 12)*

La estrategia de sacrificar horas de sueño fue utilizada por las ocho académicas que realizaron triples jornadas durante la realización de sus estudios de posgrado a fin de compaginar las tres esferas, aquí otro segmento:

Yo combiné el trabajo y el estudio o sea yo por ejemplo, a mi todavía me tocó la

opción de que tu puedes como trabajadora puedes estudiar ahorita, en la actualidad CONACYT ya no te deja que tu trabajes, a mí me toco la época de que todavía lo podía hacer claro que mi jefe también tenía que descargarme de trabajo de aquí pero no yo lo pude combinar sí lo pude combinar y este pues llegar temprano salir a las cinco, seis mm casi más bien era como a las cinco y este trataba de que mis experimentos yo los organizaba de modo que yo no tuviera que venir fin de semana, yo los organizaba de modo de no tener que venir fines de semana, pero mi horario ¡mi horario me alcanzo muy bien! para yo hacer mi parte que tenía que hacer de trabajo, estar con el trabajo de la tesis y salir tranquilamente a las cinco de la tarde por así decirlo y claro, que ¡en la casa seguía mi trabajo! porque prácticamente yo llegaba a la casa atender niños llevarlos a los deportes; porque mis hijos desde los 5 años 6 años los tuve en natación los tuve en Tae kwan do, los tuve en fútbol y entonces era toda la tarde estar con ellos y este hasta por decir algo llegar y luego ya después la cena bañarlos a dormir ¡y ahí empezaba mi otro trabajo! (risa corta) porque a esa hora era recoger, lavar ropa y ponerme a escribir y a estudiar y yo creo que todo ese tiempo era acostarme 2, 3 de la mañana 2, 3 de la mañana definitivamente por cuatro años las desveladas a todo lo que da y porque dormía tres o cuatro horas y pues era muy pesado... (Académica 2).

Cabe destacar que la estrategia de sacrificar horas de sueño por parte de las académicas de alto rendimiento entrevistadas fue también una estrategia encontrada por Morales (2007) en la investigación que hizo a investigador@s del Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), donde refirieron utilizar la estrategia de dormir poco a fin de poder combinar el trabajo académico con el del hogar. El realizar triples jornadas genera en las académicas estrés, tensión, en algunos casos enfermedades así como una serie de emociones, las cuales dada su relevancia se analizan a continuación en el siguiente apartado.

5.5. Vida familiar, desarrollo profesional y emociones

Explorar la vinculación trabajo – familia en las académicas de alto rendimiento representó la oportunidad de adentrarse en un terreno relativamente poco explorado en este grupo de mujeres distinguido por poseer los más altos estándares de productividad y calidad académica, donde al vincular estas esferas tan demandantes con la categoría emociones resultó un tema sumamente interesante y novedoso, el cual presentamos a continuación. Como señalamos anteriormente, para las académicas de alto rendimiento entrevistadas compaginar la vida familiar y el desarrollo profesional ha sido posible gracias a las diversas estrategias que han utilizado, no obstante, han sorteado en algunos casos dificultades en determinadas etapas del ciclo de vida familiar (principalmente en las primeras etapas) y experimentado diversas emociones.

Para Lazarus las emociones son producto de la razón porque se derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo en nuestras vidas. En efecto, el modo en que evaluamos un suceso determina nuestra forma de reaccionar emocionalmente al mismo (1999: 98); en este sentido, la teoría cognitiva de las emociones plantea que un mismo acontecimiento puede provocar en diferentes personas estados emocionales distintos así como patrones de acción

diferentes. Esta situación la encontramos en los relatos de las quince académicas entrevistadas, donde al explorar aspectos tales como la conciliación con su trabajo y la familia, el cuidado y atención de los hijos, el ambiente laboral, la vida en pareja, entre otros manifestaron diversas emociones. A continuación ilustraremos con algunos segmentos de las entrevistas realizadas las emociones que han experimentado las académicas entrevistadas al compaginar la vida familiar y el desarrollo profesional:

¿Ha experimentado o experimentó algún conflicto al compaginar el desarrollo profesional y la familia? *Pues sí muchos no uno, muchos..., pues desde estar haciendo la tesis y tenerme que encerrar verdad con dos niñas pequeñas que tocaban la puerta y querían ver a la mamá porque es lógico verdad, hay más dependencia emocional de la mamá y pues tener que hacer un nudo en la garganta y en el corazón para decir pues ¡si yo me desconcentro de esto no voy a avanzar! creo que pues hubo conflicto allí en el sentido de que hubo cierto sentimiento de ¡espérate estoy trabajando! ¡espérate mi trabajo!* (Académica 11)

En este segmento la académica describe una situación concreta que le causó conflicto al conciliar los estudios de doctorado y la atención de la familia; en ella deja entrever la emoción de la culpa por no atender las demandas de sus hijas pequeñas por tenerse que “encerrar” para trabajar en la tesis doctoral. La emoción de la culpa surge cuando se considera que se ha transgredido un código moral aceptado por la persona como parte de su juego de valores (Lazarus, 2000), en este caso la culpa surge cuando se considera que no se atiende a las hijas como “debiera”. Más adelante la académica enriquece su relato respecto a la emoción de la culpa que experimentó al conciliar el trabajo y la familia:

...sí hubo muchas cuestiones de ese sentimiento de culpa ¿no?, que obviamente que cuando viaja y demás y pues el papá no lo sentía, pero sí para mí como mujer aunque estaba muy consciente que ¡bueno ¿no?, tienen al papá!, igual sí hay mucho de la formación tradicional en ese sentido, mucho complejo de culpa... o cuando por ejemplo llegaba tarde a recogerlas ¿no? desde la guardería, o recogerlas a la primaria o a la secundaria y eran las últimas porque yo tenía que terminar algo o porque la junta se prolongó o cualquier cosa ¿no?, pues era una angustia y un complejo de culpa ¡terrible, tremendo!

En este segmento la académica expresa haber experimentado culpa en diversas etapas del ciclo de vida familiar a causa del trabajo, al tener que destinar mayor tiempo a algunas actividades laborales y alcanzar a recoger a sus hijas o no atenderlas “como se espera”, no obstante de contar con su esposo. La explicación que da la académica ante esta emoción, es que ésta es alimentada por la formación tradicional que ella recibió, en la cual se espera la atención y dedicación exclusiva hacia los hijos, es decir, la culpa es alimentada por discursos e imaginarios tradicionales. Por su parte otra académica comparte las emociones que ha experimentado al compaginar el desarrollo profesional y la familia:

...es una gama difícil [de emociones] porque de repente te sientes muy frustrada porque no das como las otras, porque te cuesta mucho trabajo compaginar las dos cosas, porque de repente un día tenías que haber ido a una junta y no pudiste ir, porque de repente el hijo te pide que si lo llevas a la fiesta de no sé quién y es a las

tres de la tarde y no puedes ir, porque llegas a tu casa y quisieras quedarte más tiempo porque no terminaste de planchar, porque tienes que zurcir los pantalones, porque te gustaría darles de comer tú a la hora de la comida, porque de repente te dicen los hijos cuando un día de fiesta o lo que sea “¡hay mamá qué bonito es que tú me recojas de la escuela!” eso te frustra como mamá y te hace sentir cucaracha de que “hay mamá, a mí me gustaría que tú me calentaras la comida y que tú me dieras la comida como fulanita que llega a su casa y su mamá le da de comer” o sea esos comentarios... (Académica 13)

En este segmento la académica describe las dificultades que ha enfrentado para compaginar el desarrollo profesional y la familia; podemos apreciar cómo la emoción de la culpa se encuentra presente en el discurso de la académica, al querer dedicarle mayor tiempo a sus hijos y a su hogar, utiliza la metáfora al compararse con una cucaracha para señalar que se siente de lo peor, por los suelos por no servirles la comida y comer con ellos, así como por no asistir a juntas y festivales escolares a causa de sus múltiples actividades laborales absorbentes en tiempo y en dedicación. Experimenta además envidia al compararse con sus colegas y ver que no produce como ellas; la envidia es una emoción desagradable que surge de una comparación negativa o desfavorable (Lazarus, 2000: 46), en este caso, esta emoción emerge al comparar su productividad con la de sus colegas. Esta emoción también la encontramos en otra académica al comparar la atención que ella les brinda a sus hijos y la productividad académica que tiene con la de otras compañeras del trabajo:

...me frustra porque a veces veo a otras de mis compañeras que ni cuidan a sus hijos, ni están con sus hijos y pues se pueden quedar más tiempo y a veces siento envidia de esas compañeras, de que ellas no sientan..., no sé si está bien o está mal pero... de que ellas se enfocan a su trabajo y pues lo hacen, y no les interesa que si tienen que ir hacer la comida, que si tienen que recoger al niño a la escuela... (Académica 14)

La académica experimenta la emoción de la envidia al comparar la organización que tienen sus colegas en la distribución del tiempo para atender el trabajo y su familia así como de las redes sociales de apoyo, en comparación de ella quien tiene que recoger a sus hijos a la escuela, lo que le imposibilita quedarse mayor tiempo en el trabajo y de esa forma elevar su productividad. Otra emoción que emergió en los discursos de las académicas fue el del orgullo, manifestado al definir su familia y en el ejemplo que para sus hijos ellas representan, en la trascendencia de su trabajo en la universidad y en la ciencia, así como en la percepción que tienen de ellas mismas.

De esta forma hemos visto brevemente algunas de las emociones que han experimentado las académicas entrevistadas al conciliar su desarrollo profesional con la vida familiar, donde la familia juega un papel importante en la vida personal y profesional de las académicas, aquí un relato:

yo considero que el papel de la familia es fundamental incluso para que tengas la paz emocional que se necesita para dedicarte... podríamos decirlo así “te quita mucho tiempo sí” o sea yo creo que si yo no tuviera hijos produciría muchísimo más en teoría, pero no sé si te sentirías igual de bien y entonces quien sabe y ya no seas productivo, porque luego estás pensando en otras cosas o no sé, no sé pero yo creo

que no podemos medir la vida o la satisfacción de una persona por el número de artículos que publica... (Académica 13)

En este segmento queda manifiesto el papel que para la académica tiene su familia, la cual le provee de paz emocional para desempeñarse profesionalmente; reconoce que la familia requiere de dedicación y tiempo lo que impacta en su productividad, no obstante, ello no le preocupa ya que su principal satisfacción es su familia lo cual lo deja claro en la frase “*la satisfacción de una persona por el número de artículos que publica...*”

Hasta aquí dejamos el tema sobre la influencia del ciclo de vida familiar en el desarrollo profesional de las académicas de alto rendimiento, donde pudimos identificar que las académicas entrevistadas tienen mayores dificultades para conciliar el trabajo, y la familia en etapas tempranas del ciclo de vida familiar, a medida en que crecen los hijos y con el apoyo de sus redes sociales de apoyo pueden sortear dichas dificultades. Un hallazgo importante fueron las triples jornadas que realizaron al momento de estudiar un posgrado ocho de las quince académicas entrevistadas, lo cual impactó de manera negativa en su bienestar emocional. Finalmente cerramos este capítulo retomando el planteamiento central de la teoría de las emociones de Lazarus: las emociones son producto de las evaluaciones que los individuos hacen de los acontecimientos a los que se enfrentan; de allí que encontráramos diferentes estados emocionales y acciones diferentes en las académicas ante el acontecimiento de la conciliación trabajo – familia. Este planteamiento se desarrolla ampliamente en el capítulo destinado a las emociones.

CAPITULO VI

EL PAPEL DEL APOYO SOCIAL Y DE LAS REDES SOCIALES EN LAS ACADÉMICAS DE ALTO RENDIMIENTO.

6.1. Introducción

Al explorar los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento, resultaba pertinente analizar la influencia de estos imaginarios en la utilización o no de determinadas redes de apoyo por parte de las académicas entrevistadas, así como las motivaciones y/o circunstancias para elegir redes concretas de apoyo. En este capítulo analizaremos el vínculo entre imaginarios de feminidad y maternidad, emociones y redes de apoyo, así como la función de las redes sociales de apoyo en el bienestar emocional y en la productividad de las académicas de alto rendimiento. Además detallaremos las redes de apoyo con las que cuentan o contaron las académicas para la reproducción familiar y el cuidado de los hijos a fin de responder a la pregunta de investigación planteada. A continuación se expone una breve descripción y análisis de las redes de apoyo a fin de contextualizar el tema.

6.2. Redes sociales de apoyo

Dada a su relevancia en la comprensión de las relaciones sociales, el tema de las redes sociales de apoyo cuenta con una vasta producción la cual abarca diversos tópicos como por ejemplo su definición, su estructura, su composición, sus funciones, etc. (Rosemberg, 2002; De

Miguel, 2006; Vélez, 2006; González y Basaldúa, 2007; Zúñiga, 2005, 2007; entre otros). En primer lugar definiremos el concepto de red social, el cual hace referencia a las “fuentes actuales y potenciales de apoyo y a las relaciones que el individuo establece con otras personas significativas de su entorno” (Zúñiga, 2005: 136); en este sentido, la red es el resultado de la relación de los grupos humanos que sostienen dos o más personas con el propósito de ayudarse, realizar negocios o llevar a cabo cualquier actividad articulada con sus intereses. Los lazos familiares, de negocios o de producción son los más comunes encontrar en las redes sociales que se efectúan entre los integrantes de la sociedad. Las características de la red que más destacan son la flexibilidad, la forma de organización y la reciprocidad (González y Basaldúa, 2007: 8).

La noción de redes sociales se puede elevar a modelo de estudio cuando se aplica para mostrar y explicar el entramado de relaciones entre diversos individuos y grupos en su interacción social dentro de un sistema o estructura (González y Basaldúa, 2007), por lo que puede ser estudiado desde distintas perspectivas teóricas y disciplinas como es el caso de la historia, la antropología y por supuesto la sociología. Históricamente podemos señalar que la utilización del concepto de redes sociales se remonta a la década de los setenta (Zúñiga, 2007: 8) donde “un número importante de investigadores conciben al apoyo social como un factor que tiene efectos directos sobre la salud física y mental o como un amortiguador frente a situaciones estresantes” de allí su importancia en la presente investigación.

Las redes sociales de apoyo representan una fuente potencial de soporte ante diversas necesidades y/o circunstancias, apoyo que es brindado de manera individual o grupal gracias a las relaciones o lazos establecidos. En los siguientes apartados analizaremos los resultados obtenidos en esta categoría de análisis, en primer lugar detallaremos las redes de apoyo con las que cuentan o contaron las académicas para la **reproducción familiar y el cuidado de los hijos**, en segundo lugar examinaremos la función de las redes sociales de apoyo en el bienestar emocional y en la productividad de las académicas de alto rendimiento, y por último analizaremos la **influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en la utilización o no de determinadas redes de apoyo** por parte de las académicas entrevistadas a fin de responder en este capítulo la pregunta de investigación planteada para esta categoría de análisis.

6.3. Redes sociales de apoyo con las que han contado las académicas para la reproducción familiar y el cuidado de los hijos.

En primer lugar resulta conveniente señalar que el tema trabajo – familia ha sido abordado desde múltiples vertientes, por un lado aquellos estudios que exploran la situación que enfrentan las mujeres al conciliar la vida familiar y laboral (de Oliveira, 1989; Salles, 1997; Méda, 2002; Ribeiro, 2006; Carbonero, 2007; Wainerman, 2007; Crompton y Lyonette, 2007; Salido, 2007; entre otros), aquellos que analizan y/o proponen políticas conciliatorias (Méda, 2002; Arriagada, 2007; Rodríguez, 2007), así como los que exploran las fuentes a las que se acude para solicitar apoyo (Puentes, 2000; Partida, 2004; Franzoni y Camacho, 2007; entre otros). En el presente apartado profundizaremos en esta última vertiente, analizaremos con base en los resultados obtenidos y a la luz de la literatura, el papel que desempeñan en las académicas de alto rendimiento entrevistadas las redes sociales de apoyo en la reproducción

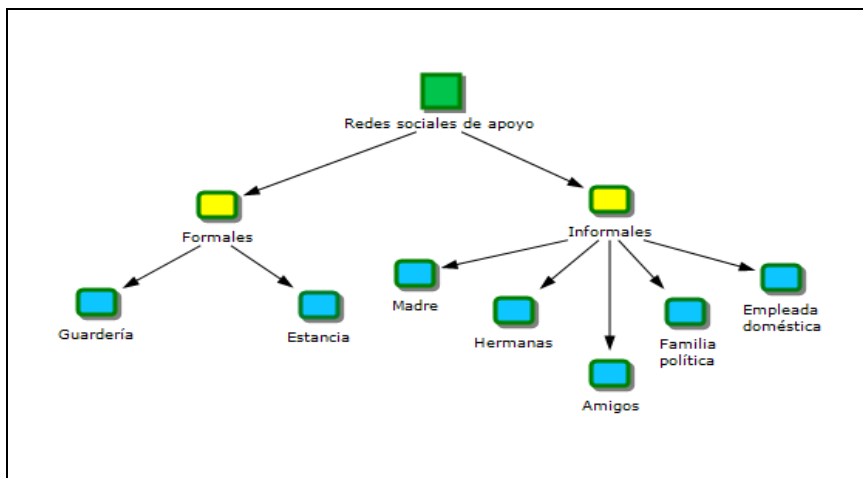
familiar y el cuidado de sus hijos.

Resulta necesario destacar que la literatura sobre el impacto del trabajo remunerado y las redes sociales de apoyo en el cuidado de los hijos se ha concentrado principalmente en analizar la situación que viven las mujeres trabajadoras en general, quienes en su gran mayoría se apoyan de redes informales (familiares, amigos y vecinos) para el cuidado y atención de los hijos durante su jornada laboral, debido a que no cuentan con la prestación de guardería, o no tienen la posibilidad de pagar el precio del cuidado infantil formal o no alcanzan un espacio en las guarderías (Partida, 2004), por lo que para ellas el hecho de no contar con el apoyo formal para el cuidado y atención de sus hijos representa una carga económica y emocional significativa. En el caso de las académicas universitarias éste no ha sido un tema explorado sobre todo su vinculación con el bienestar emocional, por lo que representa una veta interesante de análisis que a continuación se detalla.

Las relaciones sociales representan una parte fundamental en la conformación de redes sociales, ya que a partir de vínculos y lazos afectivos se van integrando determinadas redes, las cuales dependiendo de la “fuerza” del vínculo, su origen, el papel que tiene el vínculo, la proximidad, el tipo de intercambio, etcétera determinarán el tipo de red. En nuestro caso nos enfocaremos en las redes sociales de apoyo con las que han contado las académicas de alto rendimiento identificadas a través de las quince entrevistas realizadas.

Como se señaló en el apartado anterior existen dos tipos de redes de apoyo en función de quien lo proporciona, los cuales son las redes formales e informales (Rosemberg, 2002); de acuerdo a las entrevistas realizadas, ambas redes han sido utilizadas por las académicas principalmente para la atención y el cuidado de sus hijos así como para la realización de tareas domésticas. El apoyo brindado por estas redes se proporcionó en diferentes etapas del ciclo de vida familiar, en particular en la etapa de inicio de la familia. En los siguientes apartados analizaremos estos dos tipos de redes de apoyo así como las fuentes que lo proporcionaron así como la temporalidad del apoyo brindado. Se muestra a continuación las redes de apoyo encontradas en las quince entrevistas.

Mapa No. 2 Redes sociales de apoyo de las académicas de alto rendimiento



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

6.3.1. Redes formales de apoyo

Las redes formales de apoyo están integradas por aquellas instituciones públicas o privadas que proporcionan de manera profesional apoyo ante necesidades concretas. Las académicas entrevistadas acudieron a ellas para el cuidado y atención de sus hijos, siendo las principales redes de apoyo formal la guardería y la estancia infantil. En el caso de las dos universidades en las que se llevó a cabo esta investigación, las académicas cuentan con el servicio de guardería como parte de sus prestaciones laborales, en una proporcionada por el IMSS y en la otra por la propia universidad. Todas las guarderías se encuentran dentro de las instalaciones de las dos universidades, encontrándose cercanas al centro laboral de las académicas, lo que no les garantiza contar con el beneficio de manera inmediata ni estar exentas de las largas listas de espera a fin de contar con dicha prestación.

*“a mí siempre me los cuidaron en guardería, poquito tiempo mi mamá mientras me autorizaban la guardería porque siempre eran filas y cosas de esas, entonces **mi hijo el grande entra al año 15 días exactamente a la guardería y al pequeño se le hizo solicitud desde el principio y entró a los cinco meses**” (Académica 3).*

Esta espera prolongada para obtener el beneficio de guardería fue un tema recurrente en los discursos de las académicas entrevistadas, quienes tuvieron que esperar como mínimo un promedio de cinco meses antes de que fuera aceptada su solicitud en la guardería, lo que refleja que si bien las guarderías son un derecho para este grupo de mujeres, es una realidad que existe una sobredemanda de su uso y resultan insuficientes para atender a sus infantes ya que no se incrementa el número de ellas en la misma proporción. Este hecho muestra el insuficiente apoyo institucional para el servicio de atención profesional de los hijos no sólo para este grupo de mujeres sino para todas las mujeres trabajadoras de nuestro país, así como la tensión y estrés que enfrentan y la necesidad de recurrir a familiares y/o al pago de servicio particular mientras se consigue el apoyo (lo cual detallaremos más adelante cuando hablemos de las redes informales de apoyo). A continuación se presenta la percepción de las académicas entrevistadas respecto al apoyo físico proporcionado por la guardería.

Once académicas manifestaron haber contado con apoyo institucional de guardería para el cuidado y atención de sus hijos, el tiempo en el que contaron con este apoyo fue principalmente en la etapa de inicio de la familia (cuando éstos eran menores a seis años), más tarde al ingresar sus infantes a la escuela primaria, cinco de ellas contrataron el servicio de estancia para cubrir de una a dos horas de servicio extra al terminar el horario escolar.

“la guardería la tenemos aquí abajo, es del Seguro Social muy buena, entonces los niños allí estaban de 7:30 para que comieran de 7:30 a 3:00 y ya los recogíamos de bebés, ya después que entraron a la primaria iban también de 7:30 a 3:00 pagamos media hora antes de guardería en la escuela y una hora después para que tuvieran el mismo horario pero ya mi esposo los llevaba y los recogía” (Académica 14)

Resulta significativo destacar que las once académicas señalaron estar satisfechas por el apoyo brindado por la guardería así como por el servicio otorgado, el cual consideran de calidad. A continuación un segmento que ilustra la percepción de una académica respecto al servicio brindado por la guardería:

“...mira, gracias a que los maestros tenemos el servicio de guardería, a mí siempre me los cuidaron en guardería, poquito tiempo mi mamá mientras me autorizaban la guardería porque siempre eran filas y cosas de esas, entonces mi hijo el grande entra al año 15 días exactamente a la guardería y al pequeño se le hizo solicitud desde el principio y entró a los cinco meses y como tenía el antecedente del otro hermanito pues influyó mucho, ellos fueron niños criados en guardería y no tienen ningún problema, al contrario, tenemos el servicio de guardería muy prestigiado y muy conocido, muy reconocido, cuando los niños van a otros lugares a entrar a otros partes son muy notorios, son niños que se nota en qué tipo de guardería estuvieron, la guardería tiene muy buen servicio tiene educadoras, trabajadoras sociales, tienen este dentista, nutriólogas, están rodeados de gente, tienen pediatra ¡tienen de todo ahí!” (Académica 3)

Sólo cuatro de las quince académicas entrevistadas no han hecho uso de redes formales de apoyo para el cuidado de sus hijos; dos de ellas debido a que iniciaron su vida laboral una vez que ellos se encontraban cursando la educación básica y no fue necesario solicitar guardería; mientras que las otras dos académicas decidieron contratar servicio doméstico para cuidar y atender a sus hijos pequeños y combinar el cuidado con redes informales. Un dato interesante para el análisis es la incorporación tardía a la academia de las dos académicas señaladas, las cuales se dedicaron a cubrir roles tradicionales como la atención del hogar y de los hijos antes de iniciar su vida laboral en la universidad, fueron las académicas de mayor edad entrevistadas (69 y 59 años), una obtuvo su primer contrato laboral a los 41 y la segunda a los 44 años (la definitividad como profesoras de tiempo completo fue posterior). Ambas iniciaron su trayectoria académica una vez que criaron a sus hijos, debido principalmente a la existencia de roles tradicionales en su hogar, así como de relaciones de poder, los cuales incidieron en su incorporación tardía a la academia.

Las dos académicas que tienen contratado el servicio de una empleada doméstica para el cuidado de sus hijos resultaron ser las más jóvenes de las quince entrevistadas con 34 y 31 años respectivamente, lo cual también es un dato significativo para el análisis. Una de ellas

manifestó no hacer uso de la guardería no obstante de tener el derecho a hacerlo debido a un caso de abuso de un familiar cercano:

“...a mí me estresa mucho no estar allí con ella y que le vaya a pasar algo y cosas que van a ser como que ya irremediables porque por ejemplo en donde me le hagan algo en alguna guardería o digo si ya de perdido ella habla y ya puede contar y ya me puede decir si alguien le está haciendo algo, si la están manoseando, si cualquier cosa porque uno no sabe y aparte porque tuvimos una experiencia muy fea dentro de la familia de un abuso en una guardería, entonces así como que lo menos posible y mi mamá también por eso me dice ¡aquí déjamela! (Académica 7)

La segunda académica optó por combinar el cuidado de sus dos hijas menores con la contratación de empleada doméstica, la cual vive en el domicilio y cubre las necesidades de las menores, además la académica cubre su horario de trabajo en el turno vespertino, por lo que en las mañanas atiende a sus hijas de dos y cuatro años.

Como pudimos ver, las redes formales de apoyo representan un soporte significativo para la atención de los hijos, a continuación mostramos el cuadro con el desglose de las redes de apoyo con las que han contado cada una de las quince académicas.

Tabla No. 7 Redes formales de apoyo con las que han contado las académicas

Académica	Redes Formales de Apoyo	Ciclo de vida de la familia en la que se brindó el apoyo
1	Ninguna	
2	Guardería	Inicial
3	Guardería	Inicial
4	Ninguna	
5	Guardería	Inicial
6	Guardería	Inicial
7	Ninguna	
8	Guardería	Inicial
9	Guardería y estancia	Inicial y expansión
10	Guardería	Inicial
11	Guardería	Inicial
12	Guardería	Inicial

13	Guardería	Inicial
14	Guardería y estancia	Inicial y expansión
15	Ninguna	

6.3.2. Redes informales de apoyo

Las redes informales de apoyo están integradas por aquellas personas o grupos de personas que pueden proporcionar soporte ante una necesidad ya sea material, física, de consejo, interacción o esparcimiento. Las principales redes informales a las que acudieron las académicas entrevistadas fueron las cercanas como señala Bidart (2009: 179) es decir, aquellas personas en las que se confía, con quienes se intercambia ayuda. Los familiares y amigos fueron las principales fuentes de apoyo de las académicas. A continuación desarrollaremos los resultados encontrados en las entrevistas.

El tipo de apoyo que con mayor frecuencia solicitaron las académicas a sus redes informales fue para el cuidado y atención de sus hijos, este apoyo se ubica en el tipo de apoyo físico el cual se define como “una función orientada a satisfacer la necesidad para realizar determinadas tareas o resolver algunas situaciones problemáticas” Barrera (1986) citado en Torres (2007). Hicieron mayor uso de este apoyo en etapas tempranas del ciclo de vida de la familia (al inicio de la familia y en la etapa de expansión o crecimiento). De las quince académicas entrevistadas sólo cinco no han hecho uso de ningún tipo de red informal (ver Tabla No. 8).

Tabla No. 8 Redes informales de apoyo de las académicas entrevistadas

Académica	Redes Informales de Apoyo	Cuenta con empleada doméstica
1	Nana	Si
2	Madre Hermana	No
3	Ninguna	No
4	Ninguna	No
5	Madre Nana Hermana Cuñada	Si
6	Tías Amigas Suegra Cuñada	Si
7	Nana Madre	Si
8	Madre	No
9	Nana Madre	Si
10	Nana Algunas ocasiones la madre	Si
11	Ninguna	Si
12	Concuña Nana	Si
13	Ninguna	Cuando sus hijos eran pequeños, actualmente no.
14	Madre	Si
15	Ninguna	No

Fuente:

Elaboración propia con base en las entrevistas.

Un aspecto importante a resaltar es el hecho de que las principales fuentes de apoyo informal a las que han recurrido las académicas entrevistadas son otras mujeres, en primer lugar de su red familiar como lo es la madre, hermanas, cuñadas y en segundo lugar el grupo de amigas, vecinas y/o la empleada doméstica. Estos resultados coinciden con la investigación de Ortíz y Mejía (2009) donde ellas encontraron que las investigadoras entrevistadas solicitaban apoyo a redes familiares o sociales generalmente integradas por otras mujeres cercanas a su entorno. Casi la mitad de las académicas (siete) manifestaron haber contado con el apoyo de su madre para el cuidado de sus infantes pequeños en diversos momentos, a continuación algunos relatos que ilustran este apoyo. Por ejemplo en el cuidado de sus hijos recién nacidos:

“mi mamá me ayudó cuando nacieron, se vino un mes, y pues sí era muy necesario porque pues las dos fueron cesáreas, entonces mi mamá se encargaba de los niños y de mí, porque eso sí me cuidaba de más...” (Académica 14)

En el cuidado de sus hijos antes de la aprobación del servicio de guardería:

“a mí siempre me los cuidaron en guardería, poquito tiempo mi mamá mientras me autorizaban la guardería porque siempre eran filas y cosas de esas, entonces mi hijo el grande entra al año 15 días exactamente a la guardería y al pequeño se le hizo solicitud desde el principio y entró a los cinco meses” (Académica 3).

En el cuidado de sus hijos durante la jornada laboral:

“mi mamá se la lleva a su casa [a la hija] y mi mamá la atiende como te digo todo el día y luego ya yo llego como a las 6 de la tarde por lo regular por ella, y ya a las 6 de la tarde yo me trato de hacer cargo 100%” (Académica 7)

En estos segmentos las académicas relataron el apoyo brindado por su madre en el cuidado de estos en momentos como en el nacimiento, el cuidado y alimentación de ellos como bebés como en etapa escolar e inclusive durante la jornada laboral. Como podemos ver, las madres de las académicas representan un apoyo significativo en el cuidado de sus hijos, siendo ellas la principal fuente de apoyo informal a la que recurren en diversos momentos o etapas, por lo que coincidimos con los hallazgos de Partida (2004) quien destaca el papel de las abuelas como sustitutas preferidas del cuidado infantil.

Otro tipo de apoyo proporcionado por las madres de las académicas es el apoyo de retroalimentación, el cual consiste de acuerdo con Barrera (1986) responde a la necesidad de reconocimiento y valoración de los estilos personales de vida, de las formas personales de hacer las cosas.

...mi mamá siempre me está diciendo “tú puedes, tú eres la mejor, tú puedes hacerlo, sigue adelante, tú no necesitas de nadie, no necesitas algún padrino, alguna ayuda, tú puedes sola” y eso me da mucha confianza (Académica 14)

En este breve relato, la académica argumenta el apoyo que ha recibido de su madre durante su trayectoria académica, brindándole motivación y retroalimentación. Se observa en el segmento la necesidad de validar el conocimiento y el desempeño de la académica, así como conocimiento por parte de la madre del entorno laboral en el que se desenvuelve la académica.

Un aspecto importante a resaltar es el hecho de que las académicas han recurrido a más de dos fuentes informales de apoyo, encontrando a siete académicas en esa situación, donde dos de ellas han recurrido hasta a cuatro fuentes para la atención de sus hijos lo cual resulta significativo; además ocho de las académicas entrevistadas han recurrido tanto a fuentes formales como informales, lo cual se ejemplifica en el siguiente segmento:

“...ya pasando lo que era la guardería después fue el kínder, el kínder estaba por mi casa y pude combinar que saliendo de la guardería y del kínder se iban con mi mamá, duraban dos horas tres horas y ya los recogían, si ya pasaba mi esposo y después fue la primaria, ya igual y yo los llevaba mi esposo los recogía o mi hermana, comían con mi mamá hasta que como cuando ya estaban como en quinto año ya ellos se quedaban solos una hora en lo que llegaba mi esposo y ellos empezaron solitos a calentarse la comidita” (Académica 2)

¿Cómo podemos interpretar el hecho de que las académicas recurran a numerosas fuentes de apoyo para el cuidado de sus hijos? En primer lugar, de acuerdo a los discursos de las académicas entrevistadas podemos señalar que aquellas que han hecho uso de tres o más fuentes de apoyo lo hicieron cuando se encontraban en el ciclo de vida familiar inicial y/o de expansión, donde requirieron mayor apoyo físico para el cuidado y atención de sus hijos; este hecho nos lleva a inferir que existe vinculación entre el uso de redes formales e informales de apoyo y el tipo de apoyo proporcionado en función del ciclo de vida familiar, donde en un ciclo temprano las académicas solicitan principalmente apoyo físico de redes formales e informales para el cuidado de sus hijos.

En segundo lugar, encontramos el insuficiente apoyo formal institucional con el que cuentan las académicas dado el reducido número de guarderías existentes, las cuales no alcanzan a cubrir la demanda, lo que ocasiona largas listas que se traducen en meses de espera antes de ser otorgado dicho beneficio. Esta situación provoca la necesidad de que las académicas recurran a fuentes informales, (tanto disponibles -personas a las cuales se puede acudir en teoría para solicitar un apoyo- como efectivas -personas que efectivamente brindan un apoyo-) mientras consiguen dicho apoyo formal. El insuficiente apoyo institucional responde a la escasa política conciliatoria llevada a cabo en este caso específico en las universidades estatales, ya que a falta de guarderías, las dos universidades estudiadas proporcionan un apoyo económico mensual de \$400.00 en una universidad y de \$1,000 en la otra cuando no hay cupo en las guarderías, a fin de que puedan contratar el servicio de cuidado infantil.

También otro factor que incide en el uso de redes informales de apoyo es el horario de trabajo de las académicas, ya que no obstante de que tienen un contrato de tiempo completo con un horario establecido, es un hecho de que realizan actividades en diferentes horarios de acuerdo a las demandas de su actividad laboral (asistencia a reuniones de trabajo a diversos horarios, participación en congresos nacionales e internacionales, así como la prolongación de su horario de trabajo por diversas circunstancias como son juntas, experimentos, etc.) por lo que tienen que recurrir a diversas fuentes para resolver la atención de sus hijos.

...para mí [mi hermana] ha sido también un apoyo muy grande porque oye de repente le digo “sabes es que no puedo ir por los niños” y si ella está trabajando aquí pues a lo mejor ella me echa la mano y los recoge y los lleva con mi cuñada o a otro lado ¿no?, o los lleva a mi casa (Académica 5)

Mención especial merece el análisis del personal de servicio que contratan las académicas para el cuidado de sus hijos y la atención de las tareas domésticas, el cual es considerado como significativo por nueve de las académicas que han hecho uso de esta red informal de apoyo. A continuación un segmento que ilustra este apoyo:

“...pues obviamente la señora que está conmigo que tiene desde que yo me embarqué de mi primera hija, ella me conoce desde hace bastante tiempo, hemos trabajado juntas, yo me cambié de casa y ella se fue conmigo, yo vivía por... y ahora vivo acá en ..., entonces es una distancia abismal y sin embargo ella se fue conmigo; yo siempre trato de darle todo el apoyo posible y estar apoyándola en la medida de mis posibilidades en lo que necesite porque yo sé que el que esté ella y me cuide a mi hijos ¡no tiene precio! independientemente de lo que yo le pueda pagar, el tener la

confianza de poderle dejar a mis hijos y saber que mis hijos estarán bien entonces para mi ella es un apoyo bien importante” (Académica 5)

Como se puede apreciar en este segmento la académica utiliza el proceso narrativo de la argumentación para señalar los motivos por los cuales considera valioso el apoyo que le proporciona la empleada doméstica en el cuidado de sus hijos, utiliza la exclamación para remarcar el hecho de que cuiden de sus hijos y saber que están en buenas manos “no tiene precio”. De igual forma las otras cinco académicas consideraron valioso contar con una persona que atienda las necesidades de sus hijos y del hogar, de las cuales tres tienen contratada a la empleada doméstica de tiempo completo, siendo éstas las académicas más jóvenes y con hijos más pequeños que el resto de las entrevistadas. Cabe hacer la acotación de que las académicas entrevistadas representan a un grupo de mujeres con condiciones laborales y salariales distintas a otros grupos de mujeres trabajadoras, lo cual se ve reflejado en la posibilidad económica de contratar por ejemplo servicio doméstico y/o niñera.

Respecto a la contratación de servicio doméstico podemos señalar que nueve de las académicas tienen actualmente contratada una empleada doméstica que atiende las tareas del hogar, de las cuales seis cuidan además a los hijos de las académicas (estando tres contratadas de tiempo completo para ese fin); esta fuente de apoyo informal es considerada por las académicas como una significativa fuente de apoyo ya que resuelve las tareas domésticas (aseo, preparación de alimentos, lavar ropa, etc.), así como en el cuidado de los hijos, lo que representa menores niveles de tensión y estrés.

En relación al papel que desempeña la pareja de la académica en el trabajo reproductivo, éste se puede encontrar ampliamente desarrollado en el capítulo sobre el papel de la pareja en el desarrollo profesional de las académicas de alto rendimiento; a grandes rasgos podemos retomar lo siguiente: existe colaboración de la pareja en la atención de los hijos pequeños así como su involucramiento en actividades relacionadas con el hogar. Trece académicas manifestaron contar con el apoyo de su pareja en ciclos tempranos de la familia; el apoyo recibido lo consideran significativo ya que en esta etapa de inicio y expansión de la familia requieren de mayor colaboración de sus parejas debido a que los hijos son pequeños y demandan mayor atención, además de que en estas primeras etapas se busca consolidar la estabilidad económica y familiar.

Respecto al tipo de apoyo que proporciona la pareja pudimos identificar que existen variaciones de acuerdo al ciclo de vida de la familia, ya que en ciclos tempranos de la familia la pareja prestó mayor apoyo práctico, así como apoyo moral y práctico cuando la académica estudiaba algún posgrado, o cuando sale de viaje por motivos laborales; además de que también el apoyo proporcionado por la pareja está en función de la existencia o no de empleada doméstica, no obstante, aún cuando los hombres intervienen más que en el pasado en las actividades domésticas, la gestión de la vida cotidiana sigue siendo, prioritariamente de la incumbencia de las mujeres.

Finalmente, los resultados de nuestro estudio muestran que las académicas entrevistadas consideran significativo el apoyo proporcionado por las redes formales e informales de apoyo

para el cuidado de sus hijos, ya que sirven como una “malla contenedora”¹⁷ para reducir el estrés y la tensión, lo cual incide de manera favorable en el bienestar emocional de la académicas y en consecuencia en su productividad. Este hallazgo coincide con los resultados de Zúñiga (2005) en el sentido de que las redes sociales de apoyo son un medio valioso para reducir los niveles de estrés. Por último presentamos un segmento que refleja las distintas redes de apoyo con las que cuenta la académica entrevistada así como la percepción positiva que tiene de ellas ya que gracias a que cuenta con estas fuentes de apoyo ha podido compaginar las dos esferas el trabajo y la familia.

“...siempre he tenido alguien que me ayude, realmente yo siempre he tenido alguien que me ayude esa ha sido una gran ventaja, yo digo: cuando se me han atorado cosas de la familia siempre he tenido alguien que me apoye aquí y cuando no han sido cosas de mi casa pues siempre mis hermanas, mi mamá es la que incondicionalmente siempre me ayuda, este me cuida a la niña todos los días y también pues la muchacha que me ayuda y siempre, siempre está todos los días que la ocupo, entonces yo creo que todo esto lo he vivido así porque siempre he tenido alguien que me ha apoyado en este transcurso para poder hacer yo las dos cosas” (Académica 7).

En el siguiente apartado desarrollaremos con amplitud la influencia de estas redes de apoyo en el bienestar emocional de las académicas.

6.4. Influencia de las redes sociales en el bienestar emocional de las académicas de alto rendimiento.

El análisis que se presenta a continuación se considera relevante debido a que vincula categorías de análisis fundamentales en nuestra investigación como lo son las emociones, los imaginarios sociales y las redes sociales de apoyo de las académicas entrevistadas. Nos interesó en particular explorar la influencia que tenían las redes sociales de apoyo en el bienestar emocional y en la productividad de las académicas, así como la influencia de imaginarios en la utilización o no de determinadas redes de apoyo.

En la revisión de la literatura encontramos que existe una relación positiva entre el apoyo social y el bienestar individual (Cohen, 2000) citado en Zúñiga (2007: 74), debido a que el apoyo social que se proporciona al sujeto ya sea de manera instrumental o emocional representa un apoyo significativo ante posibles dificultades. Como vimos en apartados anteriores, las académicas han acudido tanto a redes formales como informales en busca de apoyo principalmente de tipo físico o instrumental (para el cuidado de sus hijos y la realización de tareas domésticas) así como apoyo de tipo emocional (ante situaciones estresantes labores y/o familiares); éste segundo tipo de apoyo se desarrollará a continuación, ya que nos interesa analizar la función de las redes sociales en el bienestar emocional de las académicas y su incidencia en la productividad.

En primer lugar, al hablar de bienestar emocional nos estamos refiriendo a una dimensión

¹⁷ Término utilizado por González y Basaldúa (2007) para señalar una de las funciones de las redes, la de actuar como malla que brinda soporte y contención ante situaciones difíciles. La malla está integrada por un sistema de relaciones donde los sujetos y la fortaleza de sus interacciones juegan un papel preponderante.

subjetiva que hace referencia a un estado psíquico, de acuerdo con Garvía (2011) se entiende por bienestar emocional el estado de equilibrio entre las emociones, los sentimientos y los deseos; donde el bienestar emocional está en relación directa con la salud mental, física y social y con el concepto de identidad, entendida ésta como el conjunto de rasgos corporales, mentales y psicológicos que se van desarrollando a lo largo de la vida y que configuran la personalidad. En segundo lugar, coincidimos con la definición de apoyo social de Thots (1985) citado en Clemente (2003) quien define al apoyo social como el “grado en que las necesidades sociales básicas de la persona son satisfechas a través de la interacción con otros”.

Entre las necesidades sociales básicas que inciden en el bienestar emocional de los individuos podemos considerar por ejemplo la pertenencia e identidad, la seguridad y la aprobación entre otras. Dichas necesidades pueden cubrirse mediante la provisión de ayuda socio – emocional (afecto, simpatía, comprensión y estima de otros significados), o por la provisión de ayuda instrumental (información, ayuda con el trabajo, en las tareas, en lo económico, etc.) Clemente (2003: 39).

Para trece de las académicas entrevistadas, sus redes sociales de apoyo constituyen un soporte emocional significativo, debido a que no sólo reciben ayuda instrumental de sus redes informales, sino que además les proveen de afecto, comprensión, seguridad y tranquilidad, entre otras más. En especial expresaron sentir seguridad de que sus hijos son cuidados y atendidos por personas para ellas confiables, lo cual les produce menores niveles de tensión y estrés, que redundan en su bienestar emocional así como en su productividad académica.

“...sí tenía apoyo de guardería, sin eso no hubiera podido yo, sin el apoyo de la guardería y sin el apoyo solidario de la señora que me ayudaba con el aseo al menos dos veces por semana y por supuesto sin la comprensión y el apoyo del papá de mis hijas este no, no hubiera yo podido salir adelante” (Académica 11).

En este segmento la académica reconoce el apoyo que le han proporcionado diversas fuentes formales e informales, apoyo que considera valioso a fin de compaginar su actividad laboral y su familia. A continuación se presenta un segmento que ejemplifica el nivel de tensión y estrés que se experimenta cuando no se cuenta una fuente confiable y constante de apoyo:

*“...ahora que tengo al niño enfermo me preocupó mucho porque sí tengo quien me ayude en la casa, pero sólo va dos veces a la semana, como mi niño no se quiere quedar con la persona ¡porque la acabo de conseguir! **porque tenía otra persona que tenía conmigo desde que el nació, ahí si digamos me relajaba un poco más... y ahorita que no tengo ese apoyo ¡sí me tensiono un poco más!** cuando tengo compromisos tenemos que hablarle a mi cuñada le decimos: “oye cuando tu salgas de aquí ¡vente a la casa!” porque sí necesitamos, pero sí cuando ya es muy necesario... **sí me siento así un poco ¡desesperada!**”(Académica 6).*

La académica entrevistada experimenta tensión y desesperación al no contar con una fuente de apoyo más estable para el cuidado y atención de sus hijos, por lo cual tiene que recurrir a diversas fuentes para solventar el contratiempo y de esa manera poder asistir a diversos compromisos laborales (impartición de clases, reuniones de trabajo, asistir a cursos de capacitación o a congresos nacionales o internacionales, entre otros). Las trece académicas que

han contando con redes de apoyo, valoraron de manera positiva el apoyo proporcionado por sus fuentes; expresaron que gracias a ese apoyo han logrado equilibrar dos esferas demandantes como lo son el trabajo y la familia. Aquí un segmento que recupera dicha valoración:

“...siempre han estado en guardería o sea mi hija empezó a los 3 meses y mi hijo empezó al año en la guardería, con mi hijo fue diferente porque ahí sí tuve una señora que me ayudó y también mi mamá me ayudó los primeros 6 meses y después los otros 6 meses hasta que ya me dieron el pase en la guardería, este fue que lo tuve con esta señora que es la que actualmente está conmigo y bueno que es una parte importante en esto independientemente de que no sea de la familia pero tener un respaldo en cuestión la limpieza de tu casa, de la comida, del cuidado de tus hijos, es un ayuda que también para mí no tiene valor” (Académica 5).

En este segmento la académica describe las diversas fuentes tanto formales como informales que le han proporcionado apoyo y argumenta los motivos por los cuales considera valiosas a sus fuentes, al resolver ciertas tareas puede destinar tiempo para su actividad laboral, lo cual incide en su productividad académica así como en disminuir los posibles niveles de estrés.

“...hay comunicación con mi hermana y con mis cuñadas para ayudarme, porque sola no se puede hacer las cosas ¿no?, siempre necesitas un apoyo y mucha determinación para mantenerse uno mismo pero siempre necesitas de un apoyo, si no es muy difícil” (Académica 5).

De esta forma podemos señalar que las redes sociales de apoyo constituyen un soporte que incide de manera favorable en el bienestar emocional de las académicas de alto rendimiento al reducir los niveles de tensión y estrés, lo cual se ve reflejado en su productividad académica. Sus principales fuentes informales de apoyo se encuentran en su círculo familiar cercano, donde la madre ocupa un lugar relevante en el cuidado y atención de los hijos. Otra fuente importante de apoyo para las académicas lo es la empleada doméstica, de quien consideran valiosa su participación en las tareas del hogar así como en el cuidado de los hijos. A continuación se presenta una tabla que señala las principales redes a las que han recurrido las académicas entrevistadas para el cuidado de sus hijos.

Tabla No. 9 Principales Redes sociales de apoyo para el cuidado de los hijos

Principales Redes Sociales de Apoyo para el cuidado de los hijos	Académicas
Madre	7
Guardería	11
Empleada Doméstica	6
Han recurrido a más de dos redes	5

Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Si bien encontramos la existencia de apoyo físico como emocional por parte de diversas fuentes hacia las académicas, este apoyo lo encontramos matizado en algunos casos con la presencia de discursos que cuestionan “la falta de atención ó descuido” de los hijos. Estos discursos los encontramos presentes en el círculo familiar de las académicas, principalmente en padres y hermanas, discursos que generan en las académicas diversas emociones, que se analizan a continuación.

...cuando yo me titulé del doctorado, cuando me titulé hablé con mi papá: “¡papá, fijate que ya me titulé del doctorado y no sé qué!” y me dice “¡hay hija felicidades, haber si ahora sí les pones atención a tus hijos!”... en su momento lo sufres... ajá (Académica 13)

En este segmento la académica describe la percepción negativa que tiene su padre respecto al cuidado y atención que ella les proporciona a sus hijos, ya que él considera que el hecho de estudiar el doctorado implicó desatender a su familia; esta percepción está impregnada de imaginarios tradicionales sobre roles femeninos, donde se espera que la mujer se dedique de manera total a su familia; la académica justifica la percepción del padre más adelante en su relato, al considerarlo machista, quien siempre deseó y esperó el triunfo de los hijos y no de las hijas, lo cual no fue así en su familia. Estos imaginarios le han provocado emociones de tristeza y enojo, por la falta de reconocimiento de los logros alcanzados por el hecho de ser mujer y ser la hija mayor:

...me la llevo bien con mi papá y todo, pero yo siento que en el fondo él siempre hubiese querido que yo fuera hombre y no mujer y más porque fui la primera y entonces como que esa parte siempre, siempre la he sentido desde niña como de que él hubiera deseado que yo fuera hombre... (Académica 13)

También encontramos mujeres dentro del círculo familiar que cuestionan el tiempo destinado en la atención de los hijos por parte de las académicas:

...mi hermana es psicóloga y olvídase aparte como es psicóloga es así como que lo que te dice lo tomas más en cuenta, entonces sí muchas veces ella me ha comentado así como: “¡oye yo creo que mejor deberías trabajar medio tiempo y dedicarle más tiempo a la niña y esto y el otro!”; “¡El trabajo como quiera y el dinero como quiera no lo es todo!” Y que aquí y que allá y ella es de la idea de que por ejemplo su niña mientras estuvo chiquita ella estuvo 100%, entonces siempre hay alguien que no falta que te eche, que te diga “¡porque trabajas todo el día!” o cosas así o que “mira a la niña” o que llegas cansada y “no tienes derecho a cansarte porque la niña te está esperando”..., sí hay personas que lo alimentan pero creo que es más del interior que yo quisiera estar ahí y no puedo estar... (Académica 7).

En este segmento la académica narra la percepción que tienen varios integrantes de su familia respecto al tiempo dedicado al cuidado de su hija, en especial la opinión que tiene su hermana al respecto, opinión que “válida” por venir de una psicóloga. Encontramos de igual manera como en el segmento anterior, la influencia de imaginarios tradicionales en los discursos de sus familiares, donde se cuestiona su papel como madre. Esto le ha provocado fuertes sentimientos de culpa alimentados además por el hecho de que su hija de un año siete meses

(al momento de realizar la entrevista) todavía no caminaba, lo cual le provocaba culpa.

...entonces la culpa me da en el momento que digo “¡yo no puedo estar con ella!” o sea es mucho más tiempo el que estoy aquí que lo que le dedico a ella y entonces ahí es donde me entra la culpa y ahora más que la niña no camina o sea se lo echo también la culpa al hecho de que yo no estoy con ella o sea y a lo mejor es por otra cosa igual y a lo mejor si estuviera con ella estaría igual de ¡chiflada! Pero no sé, pero sí realmente se siente culpa, sientes como algo que estás haciendo y que está mal, que debería hacer esto pero no lo hago... (Académica 7).

Es un estresor¹⁸ para la académica el hecho de dedicar más “horas” al trabajo que al cuidado de la hija, por ser a decir de ella “académica de tiempo completo y mamá de medio tiempo” lo que le provoca conflicto. La académica experimenta culpa porque considera que no ha atendido y cuidado de su hija como debiera, de acuerdo a su escala de valores, por ello al transgredir este imperativo moral (Lazarus, 2000: 83), se alimenta la emoción de la culpa, además de los discursos que en su entorno familiar la rodean.

Como pudimos ver en este apartado las redes sociales influyen en el bienestar emocional de las académicas de alto rendimiento, donde existe una estrecha vinculación entre los imaginarios de feminidad y maternidad y las emociones que experimentan las académicas entrevistadas. A continuación analizaremos la forma en que estos imaginarios influyen la elección y utilización o no de determinadas redes de apoyo para el cuidado de los hijos y las tareas del hogar.

6.5. Influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en la utilización o no de determinadas redes de apoyo.

Como se había planteado en la introducción de este capítulo, un interés de la investigación fue explorar si existía influencia o no de determinados imaginarios de feminidad y maternidad en la elección o no de determinadas redes de apoyo por parte de las académicas entrevistadas, así como identificar las principales motivaciones y/o circunstancias para recurrir a redes concretas de apoyo. El interés surgió debido a que encontramos académicas que hasta el momento de la entrevista no habían hecho uso de ninguna red de apoyo, frente a otras que habían usado hasta cuatro o más redes de apoyo, así que nos preguntamos ¿qué imaginarios estarían presentes al momento de solicitar o no apoyo a sus fuentes disponibles?

Como vimos anteriormente, los imaginarios son aquellas representaciones, imágenes, estereotipos o figuras que se encuentran presentes en una sociedad; es un término utilizado por la sociología para referirse al “conjunto de significados valores, normas y expectativas con las que comprendemos y definimos nuestras acciones y expectativas sociales” (Romero, 2009). En este sentido, existen diversos imaginarios, donde la maternidad y la feminidad no son la excepción, Palomar (2009: 57) plantea que “la maternidad, por cuanto participa en uno de los imaginarios más complejos, es vivida como una práctica social sobrecargada de significados..., es una experiencia que presenta retos complejos para su simbolización, ya que

¹⁸ Todo acontecimiento evaluado por un sujeto como adverso a sus fines y objetivos constituye un estresor.

en el espacio que se abre entre la vivencia de la maternidad y la palabra se instaura la vía para la penetración de los discursos de género”.

En ese sentido, la maternidad es un proceso complejo y lleno de ambigüedades que determina y configura la subjetividad de las mujeres, debido a que ésta ha sido una de las principales identificaciones a lo largo de la historia que se les ha adjudicado a las mujeres, de allí la importancia de analizarla de la mano de los imaginarios de feminidad y en este caso vinculadas con las redes sociales de apoyo. En las quince entrevistas realizadas pudimos identificar diversos imaginarios presentes en los discursos de las académicas respecto a su papel como madres, esposas y académicas; de los cuales nos centraremos en los discursos de género respecto a la maternidad, dada su relevancia en la elección o no de redes de apoyo.

Como indicamos en apartados anteriores, trece de las académicas entrevistadas han hecho uso de redes de apoyo en algún momento del ciclo de vida familiar, mientras que sólo dos no han recurrido a ninguna red de apoyo. Estas dos académicas son las que iniciaron su actividad laboral una vez que terminaron la primera y segunda etapa del ciclo vital de la familia, es decir, se incorporaron durante la cuarta década de su vida. Durante el transcurso de las entrevistas expresaron que su vida familiar tenía una fuerte influencia de los imaginarios de una familia tradicional, donde los roles femeninos y masculinos estaban bien definidos, las mujeres dedicadas a las labores del hogar y al cuidado de los hijos y los hombres trabajando fuera del hogar. No había en ese entonces interpelación por parte de las académicas respecto a esos imaginarios, no se cuestionaba el rol tradicional impuesto y asumido de manera tácita por ellas.

...al cumplir apenas 14 años estudié la normal y... y bueno me recibí de profesora antes de cumplir mis 17, de profesora de primaria y entonces trabajaba como maestra de primaria, pero ahí entonces como es natural en esas edades, y además en la época de... yo voy a cumplir ya 69 años, entonces hace mucho tiempo de eso, (risas) las épocas eran diferentes, entonces eh, pues pensábamos mucho las mujeres en que lo que seguía para las mujeres era encontrar una pareja y formar una familia y nos enamoramos, nos conocimos mi marido y yo, nos enamoramos muy fuertemente... y él estaba pensando en hacer su especialidad y entonces, pues todo fue pensar en dónde podría él ir hacer su especialidad, hicimos planes para casarnos y nos fuimos a hacer la especialidad de él y yo me daba, yo pensaba que esa era mi... iba a ser mi vida, a ser esposa y madre, y compañera. (Académica 4).

En este segmento la académica describe su relación de pareja en donde al formar su familia no existía interpelación por parte de ella de la asunción de roles tradicionales, por el contrario, justifica esta no interpelación por encontrarse en “épocas diferentes” donde el papel de las mujeres se circunscribía a ser “esposa, madre y compañera”, en ese tenor, el rol de madre jugaba un papel preponderante. Ambas no hicieron uso de redes de apoyo para el cuidado de sus hijos precisamente por la influencia de estos roles tradicionales. Las dos académicas manifestaron cierta desilusión por sólo dedicarse al hogar no obstante de la preparación académica.

Las trece académicas que hicieron uso de redes informales de apoyo lo hicieron a través de fuentes cercanas a su círculo familiar (principalmente de la madre, hermanas, cuñadas), la utilización de estas fuentes la podemos interpretar en dos sentidos, por una parte podemos inferir que subsiste en las académicas entrevistadas el imaginario de la “mujer que vive fuera de sí misma y para los demás” (Lipovetsky, 2007: 193) por lo que otras mujeres son las cuidadoras “naturales” ideales para sus hijos, continuando los roles tradicionales femeninos. Por otro lado, podemos inferir que existe “solidaridad de género” ya que todas las académicas solicitaron apoyo a otras mujeres; ellas les proporcionaron apoyo en el cuidado de sus hijos y recurren a estas fuentes debido a la confianza y seguridad de que ellas les proporcionarán atención adecuada a sus hijos debido a los lazos de parentesco y amistad. A continuación un segmento que ilustra las numerosas mujeres que le han proporcionado apoyo a la académica:

...siempre he tenido alguien que me ayude, realmente yo siempre he tenido alguien que me ayude esa ha sido una gran ventaja, yo digo: cuando se me ha atorado cosas de la familia siempre he tenido alguien que me apoye aquí y cuando no han sido cosas de mi casa pues siempre mis hermanas, mi mamá es la que incondicionalmente siempre me ayuda, este me cuida a la niña todos los días y también pues F. que es la muchacha que me ayuda y siempre, siempre está todos los días que la ocupo, entonces yo creo que todo esto lo he vivido así porque siempre he tenido alguien que me ha apoyado en este transcurso para poder hacer yo las dos cosas... (Académica 7)

La académica utiliza el proceso narrativo de la argumentación en este segmento para resaltar el papel importante que desempeñan sus redes informales de apoyo, todas ellas integradas por mujeres (madre, hermanas, compañeras de trabajo y empleada doméstica); considera que su trayectoria laboral la ha forjado gracias al apoyo de cada una de ellas. Citamos otros ejemplos que ilustran la percepción de las académicas sobre el apoyo que reciben de otras mujeres, el cual ha impactado de manera positiva su desempeño académico y su bienestar emocional:

...hay comunicación con mi hermana y con mis cuñadas para ayudarme, porque sola no se puede hacer las cosas ¿no?, siempre necesitas un apoyo y mucha determinación para mantenerse de uno mismo pero siempre necesitas de un apoyo, sino es muy difícil. (Académica 5)

...hice un reconocimiento dentro de mi tesis a todas mis amigas y las educadoras de mis hijos, que me cubrieron ¡nos cubrieron! y a una cuñada que vive aquí con nosotros también que ¡nos ayudó mucho! (Académica 6)

...sí, sí, sí, siempre mi mamá ¡no, déjamelos! es que tengo una clase, ¡déjamelos! y déjamelos nomás aquí, ya sabes y déjamelos y déjamelos (Académica 8).

Podemos concluir que las redes sociales de apoyo informal están principalmente integradas por otras mujeres cercanas a su círculo familiar, que de manera “natural”¹⁹ han proporcionado apoyo instrumental y emocional a las académicas, lo cual incide en su productividad y en su bienestar emocional.

¹⁹ Se considera que es un apoyo que se da de manera “natural” debido a que es otorgada por personas que tienen lazos de parentesco, amistad o incluso de vecindad con la persona a quien se le brinda el apoyo (Vézima, 2007: 24).

CAPÍTULO VII

EL PAPEL DE LA PAREJA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS ACADÉMICAS DE ALTO RENDIMIENTO.

7.1. Introducción

Como hemos visto en capítulos anteriores, las científicas universitarias representan un conjunto de mujeres con actividades profesionales altamente exigentes y absorbentes en términos de formación y dedicación; dado que ostentan los más altos niveles de productividad y calidad académica uno de los propósitos de la tesis doctoral fue indagar el papel de la pareja en el desarrollo profesional de las científicas, en particular explorar el rol del esposo en la reproducción familiar, así como los estilos de pareja que favorecen o dificultan la vida familiar y el trabajo. Se exploró además la influencia de la pareja en los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en las quince investigadoras entrevistadas así como la manera en que han construido sus relaciones y dinámicas familiares a partir de su doble jornada. Se expone a continuación el análisis de los hallazgos en esta categoría de análisis.

7.2. Perfiles de los esposos: contrastes y similitudes

En este apartado analizaremos tres características principales de las parejas de las académicas entrevistadas a través de los cuales se establecieron perfiles que comparamos con los de ellas a fin de encontrar similitudes y contrastes a la luz de la perspectiva de género. Las características a analizar fueron su formación académica, el espacio laboral y el salario.

Respecto a la formación académica que tienen los esposos de las académicas entrevistadas encontramos que en términos generales es menor que el de ellas. En cinco casos sus parejas concluyeron estudios de licenciatura (Contaduría Pública, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería en Mecánica y Electrónica, Ciencias Químicas y Licenciado en Agronomía) de los cuales tres trabajan en empresas particulares y dos están actualmente jubilados. Tres esposos tienen maestría o especialidad (Maestría en Finanzas, Pediatría y Oncología) donde uno labora en una empresa y los otros dos en instituciones de salud. Por último siete tienen el grado de Doctor (en Finanzas, en Actividad Física y Calidad de Vida, en Ciencias del Ejercicio, en

Medicina, en Ingeniería Eléctrica, en Ciencias de la Salud, y en Negocios) de los cuales seis laboran en la misma universidad que su esposa y tienen trayectorias académicas similares (Ver tabla No. 10). En contraparte todas ellas tienen doctorado y son miembros del Sistema Nacional de Investigadores.

Tabla No. 10 Perfil de las parejas de las académicas entrevistadas

Formación académica	Título	Espacio Laboral
Licenciatura (5)	Lic. en Ciencias Químicas Lic. Contaduría Pública Ingeniero en Sistemas Ingeniero Mecánico Eléctrico Ingeniero Agrónomo	Empresa Jubilado Empresa Empresa Jubilado
Maestría/ Especialidad (3)	Maestría en Finanzas Especialidad en Oncología Especialidad en Neonatología	Empresa Hospital privado IMSS e ISSSTE
Doctorado (7)	Dr. en Finanzas Dr. en Actividad Física y Calidad de Vida Dr. en Ciencias del Ejercicio Dr. en Medicina Dr. en Ingeniería Electrónica Dr. en Ciencias de la Salud Dr. en Negocios	Universidad Universidad Universidad Universidad Empresa Universidad Universidad

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Como se puede apreciar, más de la mitad de las académicas entrevistadas tienen mayor capital cultural que sus esposos, pero ¿qué implicaciones tiene este hecho en las relaciones de género, donde “comprendemos las relaciones de género como una de las formas en que operan las relaciones de poder”? (González, 2005: 19) ¿cómo se puede interpretar este dato? A la luz de la perspectiva de género esta interrogante resultó fundamental, ya que no sólo nos interesaba identificar las diferencias de capital cultural entre las académicas y sus esposos, sino además interesaba analizar si este mayor capital cultural se traducía por ejemplo en un mayor empoderamiento en su hogar, en el poder de decisión, o por el contrario había creado conflicto e inestabilidad familiar.

En términos generales, las académicas entrevistadas señalaron que habían construido relaciones más horizontales con sus parejas en materia de colaboración y apoyo, donde las diferencias de capital cultural parecían no incidir en la relación de pareja; no obstante, al relacionar el capital cultural con el salario y el espacio laboral de las académicas y sus parejas encontramos en algunos casos relaciones conflictivas, tensiones y malestar explícito o

implícito producto de relaciones desiguales, relaciones de poder ²⁰. Respecto al salario (segunda característica considerada en el perfil), identificamos dos casos en los que existen dificultades en la distribución del salario para cubrir las necesidades familiares y del hogar, producto de la existencia de una utilización diferencial de los ingresos de ellas y sus maridos; los esposos destinan buena parte de su sueldo al consumo personal mientras las académicas lo destinan para el consumo familiar.

...sí hay una parte en la que me he sentido un poco culpable ¡todo mi sueldo, todo mi sueldo va a la casa! ¿sí?... mi sueldo va directo a la casa y una parte de mi sueldo pequeñita con mis papás y ahora hasta es menos ahora que falleció mi papá, le sigo apoyando a mi mamá pero hasta con menos cantidad de dinero ¿sí?, ...por lo regular los paseos y todo sale de mi dinero, pero lo que siempre le he dicho a mi esposo “no es mi dinero es el dinero de todos” ¿sí? pero bueno... sí yo manejo mi dinero, mi esposo su dinero... (Académica 12)

La utilización diferencial de los ingresos en el hogar, plantea una relación desigual en la pareja influenciada por imaginarios femeninos y masculinos tradicionales, donde “el hombre encarna la nueva figura del individuo libre, desligado, dueño de sí, mientras a la mujer se la sigue concibiendo como un ser dependiente por naturaleza, que vive para los demás” (Lipovetsky, 2007: 193). Estos imaginarios se encuentran presentes en el discurso de la académica, al remarcar que todo su sueldo se destina para solventar las necesidades del hogar así como en proporcionar apoyo a sus padres, mientras que el de su esposo no. Este segmento resulta interesante porque esboza inconformidad y sentimientos de culpa por este hecho, es decir existe interpelación, más no una acción que revierta dicha situación.

Al comparar los salarios de las académicas con los de sus esposos, distinguimos que siete de ellas tienen mayores ingresos que su esposo, solo una tiene salario similar y siete ganan menos que su pareja; de los siete esposos con mayor ingreso económico que ellas, seis tienen un puesto administrativo (de los cuales cuatro son funcionarios en su universidad); dos son ejecutivos en sus empresas y uno es especialista en un hospital privado. El hecho de ocupar un puesto administrativo es lo que les permite tener un mayor ingreso que las académicas. Identificamos en un caso, competencia explícita por obtener un mayor sueldo que el de la pareja, lo que ha creado en algunos momentos de tensión y conflicto. Al esposo le conflictuaba el hecho de que su esposa ganara más ya que afectaba su imaginario de masculinidad, de proveedor principal en la familia y obviamente en las relaciones de poder.

...hubo un tiempo que yo ganaba más que él y yo le decía “yo gano más que tú” y había celo de parte de él porque yo ganaba más que él, pero ahora él gana más que yo y pues me lo dice y yo no siento nada... (Académica 14)

Respecto al espacio laboral (tercera característica considerada en el perfil de los esposos) resultó ser una característica interesante debido a las similitudes que guardaban con sus esposas; en primer lugar, seis de los siete esposos que tienen doctorado laboran en la misma universidad, inclusive cinco de ellos trabajan en la misma facultad o carrera y dos comparten el mismo cubículo y laboratorio respectivamente con su esposa. Encontramos que tienen

²⁰ Para ver más a detalle las relaciones conflictivas, revisar el apartado sobre los estilos de pareja, donde se detallan los motivos de tensión y conflicto enmarcados en determinados estilos de pareja.

similar formación académica y trayectoria laboral en la universidad, donde son miembros del mismo cuerpo académico y realizan proyectos de investigación de manera conjunta, pero ¿de qué manera influye en la dinámica de pareja compartir el mismo espacio laboral, ¿favorece la relación de pareja o la deteriora?, ¿qué imaginarios entran en juego? A continuación un segmento que ilustra estas interrogantes:

...antes no trabajábamos juntos pero ahora sí trabajamos juntos incluso en el mismo cubículo! (risa) sí, nomás que él no es médico él es biólogo, entonces yo les comento que es chistoso porque es muy difícil, o sea la gente piensa que el hecho de trabajar juntos te hace la vida más fácil, pero no es verdad, tienes que aprender a separar y a saber qué es casa y qué es trabajo, y la otra cosa con la que pelea uno mucho que yo siempre lo he dicho es “si tu eres la esposa el resto de la gente va a considerar que él te hace tu trabajo” y entonces te es mucho más difícil, te es mucho más difícil ante los ojos de la gente que te reconozcan porque consideran que “como él es el hombre entonces tú no haces nada”... ya los que nos conocen saben claramente que no es así... (Académica 13).

En este segmento podemos apreciar cómo la académica argumenta lo que representa para ella trabajar en equipo con su esposo, donde se observa cómo entran en juego una serie de imaginarios respecto a la vida en pareja, de lo que significa ser hombre y mujer a partir de la fuerte influencia del paradigma androcéntrico e incorporados a su subjetividad. Más adelante, la académica enriquece su argumentación:

...hubo un tiempo que mi marido fue el jefe del laboratorio donde yo estaba trabajando y entonces fue peor, fue peor porque todos con los ojos sobre mí, y yo con el trauma de que “¡para que no digan!” aquí vivía “para que no digan que me apoya, para que no digan, para que no digan” y entonces dejas de lado a la familia, entonces recogía muy tarde a mis hijos, a veces no les hacía de comer y compraba cualquier cosa y así cosas... (Académica 13)

Para la académica el hecho de trabajar con su marido no le ha generado problemas en su dinámica familiar, por el contrario, ella señala que trabajan y publican de manera conjunta y que “han hecho un equipo excelente”; no obstante, se percibe en su discurso la influencia de imaginarios que sí han afectado su dinámica laboral, que le han representado destinar mayor tiempo al trabajo “para que no digan que me apoya”, “para que vean que no me beneficia por ser su esposa”, para que vean que ella “sí trabaja” y no está a expensas de lo que produzca su marido. Queda de manifiesto cómo ella lucha contra esos discursos androcéntricos, por ser mujer y por ser esposa del académico, del funcionario universitario. De esta forma, hemos analizado y comparado tres características que conforman el perfil de los esposos de las académicas entrevistadas, donde hemos podido identificar similitudes y contrastes. A continuación analizaremos cuál es el papel que tiene su pareja en la reproducción familiar.

7.3. El papel de la pareja en la reproducción familiar

Como parte de las preguntas de investigación de la tesis doctoral nos planteamos la necesidad de indagar cuál era el papel que desarrollaba la pareja de las académicas de alto rendimiento en la reproducción familiar, nos interesaba dar respuesta principalmente a las siguientes interrogantes: ¿qué papel suelen desarrollar los esposos de las académicas en la atención de la familia y el hogar? ¿qué estilos de pareja dificultan la vida familiar y el trabajo? ¿qué estilos lo facilitan? estas preguntas resultaron pertinentes en la investigación debido a que posibilitaron analizar el rol que juega la pareja de las académicas entrevistadas en su vida laboral y familiar, aspectos poco explorados en este grupo de mujeres que poseen los más altos niveles de productividad académica.

De acuerdo a la revisión de la literatura, encontramos estudios que muestran que las mujeres profesionistas dedican menor tiempo a sus carreras en comparación con los hombres debido a las responsabilidades domésticas y de cuidado (Robinson 1988; Hochschild 1989; Shelton y John 1996; Press y Townsley 1998); dichos estudios resaltan las dificultades que enfrentan las mujeres al atender dos esferas tan demandantes como son el trabajo y la familia. Becker (1991) por ejemplo, sostiene que los recursos necesarios para resolver responsabilidades profesionales están en conflicto directamente con los necesarios deberes caseros.

En el ámbito de la academia universitaria Gatta y Roos (2002) confirman en su investigación más reciente que las profesoras pasan considerablemente mayor tiempo en tareas domésticas que sus contrapartes masculinas debido a la existencia de roles tradicionales, situación que incide en su productividad académica, afirmación en la que convergen Sutor, Mecom, y Feld (2001). Por su parte Acker (2003: 160) destaca que la mujer científica enfrenta el problema de coordinar las demandas de dos instituciones voraces el trabajo y la familia, el cual se acrecienta de acuerdo a la temporalidad de los ciclos, el familiar y el de la carrera (Hochschild, 1975). Por ello Cordova (1989) considera que la participación de las mujeres en la economía formal ha sido negativa para ellas, ya que son todavía las principales responsables de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos y que a pesar de que se han incorporado al trabajo, esto no ha tenido un impacto en el reparto más equitativo del trabajo reproductivo en el interior de la familia. Esta situación se asienta en el siguiente segmento:

...para una mujer es doblemente difícil porque un hombre llega a su casa y se olvida de todo ¡incluyendo mi marido eh! (risa) o sea llegan a casa, se sientan, prenden la tele y esperan a que le hables a comer (risa), pero no, tú llegas cansada con lo que tienes que hacer, arreglar la casa, hacer la comida, ver el lonche de la niña, etc. etc. (Académica 13)

La investigadora entrevistada argumenta en este segmento la dificultad que enfrentan las mujeres que tienen una doble jornada al laborar fuera de casa y atender las tareas del hogar en comparación con los hombres, ejemplificando en este caso con su marido (también académico universitario). Afirma que “un hombre llega a su casa y se olvida de todo ¡incluyendo mi marido eh!” es decir, incorpora a su esposo en el grupo de hombres con roles tradicionales, no obstante de que ella esperaba contar con el apoyo y colaboración de su pareja en las tareas del hogar debido a la preparación académica que tiene su marido, situación que confirma con su exclamación y su risa. En su discurso muestra la existencia de roles masculinos y femeninos

tradicionales en su hogar, donde las labores domésticas son responsabilidad principal de las mujeres. Más adelante, la investigadora enriquece su argumento sobre la existencia de roles tradicionales en su hogar en el siguiente relato:

¡yo hace bastante tiempo dejé de pelear por eso de que los dos le entremos parejo! porque eso bueno... no sé en otras familias, pero de mi experiencia personal cuando le entras así no lo vas a lograr porque es un estar chocando y chocando y chocando y al rato lo tienes hasta de malas, entonces te haces tus estrategias y al rato te ayudan y ni cuentan se dan que te están ayudando, porque si lo haces así como que “porque te toca” ¡olvídate! eso convierte al matrimonio en un infierno más que en algo de apoyo y de ayuda mutua (Académica 13)

Nuevamente encontramos la argumentación como proceso narrativo en este segmento donde la investigadora expresa su rendición ante la posibilidad de colaboración más equitativa de su pareja en las tareas domésticas; encontramos exclamaciones en tiempo pasado en voz activa de la académica entrevistada que confirman la renuncia a continuar “peleando” por obtener mayor colaboración de su pareja. Resulta interesante para el análisis el uso reiterativo de la palabra “ayuda” en su discurso, lo que deja entrever la posición de la académica ante el papel que desempeñan tanto ella como su esposo en el hogar, ambos roles tradicionales, ya que ella “asume” que la principal responsable del hogar es ella, mientras que justifica el papel auxiliar, de “ayuda” del esposo, donde queda abierta y libre la posibilidad de que “ayude” en las tareas del hogar. Este posicionamiento muestra a la luz de la perspectiva de género la influencia de relaciones de poder en el matrimonio que no son sólo retroalimentados por su pareja, sino por ella también.

El análisis anterior converge con el planteamiento de Lipovetsky (2007) sobre la existencia aún de roles tradicionales en las familias; de acuerdo a él son las mujeres las que masivamente continúan asumiendo la mayor parte de la responsabilidad en la educación de los hijos y en las tareas del hogar. Aún cuando los hombres intervienen más que en el pasado en las actividades domésticas, la gestión de la vida cotidiana sigue siendo, prioritariamente de la incumbencia de las mujeres. En ese sentido encontramos el siguiente pasaje en el que la académica entrevistada destaca el rol tradicional de proveedor que tienen preponderantemente los hombres en comparación con las mujeres quienes realizan múltiples roles a la vez:

los hombres como que no pueden hacer eso eh, los hombres nada más se dedican a trabajar, son como burritos trabajan, trabajan, trabajan, y si les pones otra cosa se pierden, sí y uno como mujer como que es polivalente, puede hacer muchas cosas (Académica 14)

En este segmento, la académica argumenta la dificultad que enfrentan los hombres para involucrarse en otras actividades relacionadas con el hogar, los percibe únicamente como proveedores cuya función o rol principal es trabajar fuera del hogar y proveer lo necesario para el funcionamiento del hogar; en cambio a la mujer la define como “polivalente” debido a que realiza múltiples funciones a la vez ya que labora, atiende el hogar y los hijos, entre otras cosas. En este caso la académica entrevistada utiliza la analogía para ejemplificar cómo los hombres con roles tradicionales se ocupan principalmente de trabajar a semejanza de los burros como animales de carga que siempre trabajan y trabajan. También en su hogar existen

roles tradicionales donde las funciones de apoyo doméstico y de atención a los hijos actualmente no son atendidas por parte del esposo, ya que su esposo también es profesor universitario con grado de doctor (al igual que la académica 13), labora en un centro universitario foráneo y cubre además un puesto administrativo en la universidad. En el siguiente relato observamos un momento de cuestionamiento y auto reflexión que realiza la académica al no contar actualmente con la colaboración de su pareja, lo cual incide en su productividad académica:

...él dice “eso te tocó ya qué, de qué te quejas”...sí, eso es lo que me dice y yo le digo “es que estoy cansada o algo” “pues sí, así es la vida” y yo sí me siento cansada, me siento agotada, pero también yo misma me digo “pues bueno ¿qué puedo hacer?”
(Académica 14)

Este segmento de la entrevista realizada a la académica 14 resulta significativo, ya que es un momento de cuestionamiento sobre las pocas o nulas posibilidades de que cambie la participación e involucramiento de su esposo en la reproducción familiar, las frases “eso te tocó ya qué, de qué te quejas”, “así es la vida” tienen una fuerte carga simbólica donde aún permanecer estereotipos patriarcales con respecto al rol de las mujeres; a través de estas frases su marido muestra su visión sobre la vida en pareja, en la cual no hay ninguna opción de cambio tanto en la relación de pareja como en la dinámica familiar, es decir, refleja el imaginario sobre la vida en pareja presente en su esposo totalmente tradicional, patriarcal. Por su parte la académica con la frase ¿qué puedo hacer? cuestiona su situación más no hay una acción decidida que muestre deseo de cambiar esta dinámica de pareja, por lo que las relaciones de poder dentro del matrimonio se mantienen sin cambios.

Hasta el momento hemos retomado y analizado algunos segmentos de sólo dos académicas entrevistadas que ilustran la percepción de ellas respecto al apoyo de su pareja en la reproducción familiar, el cual consideran poco equitativo. Durante el desarrollo de las quince entrevistas pudimos identificar también otra percepción, aquella en la que las académicas señalaban que contaban con el apoyo y colaboración de su pareja para la reproducción familiar, pudiendo distinguir diferentes tipos de apoyo. De acuerdo con Acker (2003: 152) existen al menos tres tipos de apoyo que proporciona el esposo o pareja, los cuales son: el práctico, el económico y el moral. El apoyo práctico es aquel donde la pareja colabora tanto en las tareas domésticas como en el cuidado de los hijos; el apoyo económico, donde la pareja colabora con recursos económicos para solventar las necesidades del hogar, ya sea el pago de servicios, mantenimiento del hogar, pago de colegiaturas, etc. y el apoyo moral es aquel que proporciona el esposo ante situaciones estresantes que vive la pareja ya sean del ámbito familiar o laboral.

Estos tres tipos de apoyo se encontraron presentes en los discursos de las quince académicas entrevistadas, las cuales relataron el apoyo recibido por su pareja en diferentes momentos o etapas de su vida familiar. Los más significativos fueron el apoyo moral y el apoyo práctico brindado por la pareja, ya que se mencionaron de manera potente en trece de las quince investigadoras, estos tipos de apoyo se proporcionaron en momentos específicos de la vida en pareja y familiar, así como en el ámbito profesional, lo cual dada su trascendencia en el análisis se detalla a continuación en la siguiente tabla.

Tabla No. 11 Tipo de apoyo proporcionado por la pareja

Académica	Apoyo de la pareja	Tipo de apoyo de la pareja	Momento en el que se proporciona apoyo
1	Si	Moral Práctico	Durante los estudios de posgrado. Al inicio de la familia.
2	Si	Práctico Moral	En todas las etapas del ciclo de vida de la familia. Durante los estudios de posgrado.
3	Si	Práctico Moral	En todas las etapas del ciclo de vida de la familia. Durante los estudios de posgrado.
4	Si	Moral	Cuando la académica ha enfrentado situaciones laborales estresantes.
5	Si	Moral Práctico	En su carrera académica y administrativa. En el inicio de la familia. Trabajan en la misma facultad y forman parte del mismo cuerpo académico.
6	Si	Moral Práctico	Al estudiar posgrado. En el inicio de la familia. Trabajan en la misma facultad y forman parte del mismo cuerpo académico.
7	Si	Moral Práctico	En su carrera académica. En el inicio de la familia.
8	Si	Moral	Al estudiar el posgrado
9	Si	Práctico Moral	En todas las etapas del ciclo de vida de la familia. Al estudiar posgrado y en su trabajo.
10	Si	Moral Práctico	Al estudiar posgrado. Trabajan en el mismo laboratorio. Al inicio de la familia.
11	Si	Práctico	Inicio de la familia
12	Si	Práctico Moral	Inicio de la familia Al estudiar posgrado y en su trabajo
13	Si	Práctico Moral	En las etapas del ciclo de la familia. Trabajan en el mismo cubículo y forman parte del mismo cuerpo académico.
14	Si	Práctico Moral	Inicio de la familia y al estudiar posgrado
15	Si	Práctico	Nido vacío apoya ahora que está jubilado

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Como se puede observar, trece de las académicas entrevistadas manifestó haber contado con el apoyo práctico de su pareja principalmente en la etapa de inicio de la familia, es decir, cuando sus hijos estaban pequeños. Sus esposos colaboraban en el cuidado de los hijos pequeños por ejemplo al alimentarlos, llevarlos a la escuela o a sus actividades extraescolares, así como en algunas ocasiones realizar las compras semanales. A continuación un segmento que ilustra el apoyo práctico proporcionado por la pareja:

pero sí tuve mucho apoyo del papá de mis hijas, por ejemplo con la segunda niña después de las dos primeras semanas, este pues yo dejaba preparados biberones ya sea de mi propia leche o de fórmula y pues yo daba el pecho a las 12 de la noche y a las 3 y

media de la mañana que le tocaba la siguiente toma a la bebé él se levantaba a dársela y a cambiarla para que yo por lo menos durmiera seis horas y hasta las seis, seis y media ya me levantara yo a darle, entonces eso me permitió que mi desgaste fuera un poco menor a que si yo tuviera que estar cada tres horas amamantando, alimentando a la bebé, eso facilitó un poco las cosas no, y que bueno también en cuanto a lavar biberones, hervir, ir al súper, hacer en fin... (Académica 11)

En este segmento se puede apreciar la colaboración de la pareja en la atención de los hijos pequeños así como su involucramiento en otras actividades relacionadas con el hogar. El apoyo práctico brindado se manifestó en este caso en ciclos tempranos de la familia, lo que de igual manera declararon en sus relatos otras 12 académicas quienes refirieron contar con el apoyo de su pareja en esta primera etapa del ciclo de vida familiar; el apoyo recibido lo consideran significativo ya que en esta etapa temprana de la familia requieren de mayor colaboración de sus parejas debido a que los hijos son pequeños y demandan mayor atención, además de que en estas primeras etapas se busca consolidar la estabilidad económica y familiar. Una de las investigadoras entrevistadas expresa la importancia de contar con el apoyo práctico de su esposo:

Siempre él ha participado en las tareas de la casa siempre me ha ayudado, a todo lo que es el quehacer de la casa, claro que ya tenemos ayuda ¿sí? pero por decirte algo el día que no va la señora él me ayuda con las tareas, desde siempre desde recién casados este yo no tuve lavadora luego luego y era mucha ropa blanca de él batas, los pantalones, todo eso y él me ayudaba a lavar, a exprimir a tenderlos, siempre me ayudó al quehacer de la casa siempre, nunca le ha sacado ni siquiera a que digas tú no va a la tienda o no va a las tortillas, no, también o sea, lo que se necesite sí le entra (Académica 12)

Al realizar el análisis con el software MaxQDA de las intersecciones de la categoría “pareja” con el resto de las categorías, pudimos identificar una relación inversamente proporcional en la participación de los esposos en las actividades del hogar con la contratación de empleada doméstica (subcategoría que forma parte de la categoría “redes de apoyo”), es decir, se observó que cuando las académicas de alto rendimiento cuentan con personal de servicio, la participación de los esposos en las tareas del hogar disminuye; de esta forma la colaboración de la pareja se concentra en la atención de los hijos en actividades tales como llevarlos o recogerlos de la escuela, llevarlos a diversas actividades extraescolares, así como realizar actividades recreativas con ellos, entre otras; además de realizar otras diligencias.

...él es el que me ayuda muchísimo en cuestión de los niños, de atenderlos..., está con ellos en la tarde que los recoge y a medio día tratamos de comer juntos, yo estoy un rato y regreso aquí a posgrado, porque posgrado generalmente es horario de trabajo por la tarde, entonces yo vengo y estoy aquí unas 2 o 3 horas por la tarde, pues bueno ya se queda él y me ayuda por ejemplo a bañar a los niños, a darles de cenar, entonces prácticamente yo llego ya rezando la oración y a dormirlos, entonces por ese lado es una ayuda muy grande (Investigadora 5).

Respecto al apoyo económico, señalado por Acker como uno de los tipos de apoyo que puede proporcionar el esposo, podemos destacar que este no es visualizado por las académicas propiamente como un apoyo, ya que en sus relatos sólo aparece de forma tangencial al

momento de explorar el papel de su pareja en la reproducción familiar. Al relatar el rol que desempeña su pareja en la familia, algunas manifestaron la forma en que se distribuyen los ingresos de ambos para satisfacer las necesidades de la familia y del hogar; señalaron la existencia de una utilización diferencial de dichos ingresos, lo que consideramos un factor que incide en la percepción de no apoyo, y que en el análisis nos planteaba la presencia de relaciones desiguales en la pareja influenciadas por imaginarios femeninos y masculinos tradicionales. Otro factor que influye en que las académicas no consideren recibir apoyo económico de su pareja es el hecho de que casi la mitad de ellas ganan más que sus esposos y administran sus propios recursos, los cuales son percibidos por ellas como un apoyo significativo al presupuesto familiar.

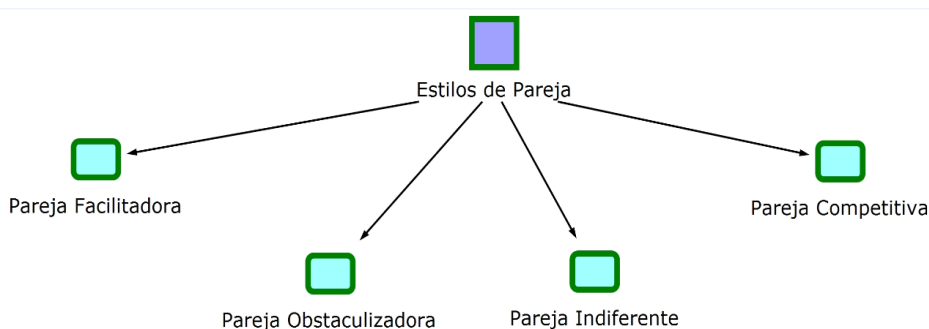
Finalmente, al revisar la tabla No. 11 podemos observar cómo para las académicas entrevistadas el apoyo práctico y el apoyo moral son considerados como los apoyos recibidos más significativos para ellas, los cuales han sido proporcionados por sus parejas en diferentes momentos y etapas de su vida familiar y laboral y hemos explicado los factores que discurrimos inciden en la percepción de no apoyo económico. A continuación analizaremos el apoyo moral brindado a las académicas, el cual incluimos en el apartado de estilos de parejas dada su relación precisamente con los estilos de pareja que identificamos en las parejas de las académicas de alto rendimiento entrevistadas; en este apartado analizamos a profundidad su vinculación con determinados estilos de pareja así como su impacto en el desarrollo profesional de las académicas.

7.4. Estilos de parejas que favorecen o dificultan la vida familiar y el trabajo

Uno de los objetivos de la tesis doctoral fue identificar los estilos de pareja que favorecen o dificultan la vida familiar y el trabajo de las académicas de alto rendimiento, nos interesaba explorar el tipo de pareja que tienen así como la influencia favorable o no en su desarrollo profesional. Como señalamos anteriormente existen varios tipos de apoyo proporcionados por la pareja de acuerdo con Acker (práctico, moral, económico) y de manera sucinta destacamos la importancia del apoyo práctico de la pareja en la reproducción familiar, a continuación desarrollaremos otro apoyo significativo para las académicas entrevistadas de acuerdo a sus relatos el cual es el apoyo moral brindado por sus esposos en diferentes momentos y etapas de la vida familiar y laboral; este apoyo está íntimamente vinculado con los estilos de parejas motivo por el cual se expone en este apartado.

Al analizar las quince entrevistas realizadas pudimos identificar cuatro estilos de parejas del cual se elaboró la siguiente tipología:

Mapa No. 3 Estilos de Parejas de las académicas de alto rendimiento



Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas

7.4.1. Pareja Facilitadora

Se distingue por proporcionar apoyo moral y práctico a la académica en cualquier etapa del ciclo vital de la familia así como ante cualquier situación laboral de su esposa (asistencia a congresos nacionales e internacionales, concursos y/o promociones, formación y actualización académica, conflictos laborales, entre otros) lo cual favorece el desarrollo personal, familiar y académico de las investigadoras. En trece de las entrevistas realizadas las académicas manifestaron contar con el apoyo moral de su pareja principalmente en situaciones estresantes tanto del ámbito familiar como del laboral. Por ejemplo, en relación con el ámbito laboral, las entrevistadas destacaron el apoyo moral y práctico brindado por su pareja al momento de estudiar un posgrado, momento relevante para su desarrollo profesional; así lo describe la académica 2 en el siguiente segmento:

...él nada más me dice “qué bueno y si hay que estudiar qué bueno” y me echa muchas porras ¡me anima!, yo creo que, yo le pensé mucho para haber hecho el doctorado lo pude haber hecho desde que desde que empecé con mis hijos pero yo no quise y él me decía “¡hazlo! ¡hazlo!” o sea él siempre me estuvo empujando, él me decía “yo te ayudo, planeo mis viajes, hablo a la compañía que no me den viajes para que no te mortifiques” ¿verdad? y este yo era la que le pensé hasta que dije bueno está bien ya lo voy a hacer pero no, definitivamente quien me echa más porras es él y me apoya en todo... (Académica 2)

En este relato podemos apreciar el apoyo moral brindado por la pareja manifestado en su interés por la superación académica de su esposa, en su motivación para que ella curse el doctorado así como su disposición para realizar ajustes en su trabajo a fin de colaborar de manera más activa en las tareas del hogar y del cuidado y atención de sus infantes; más adelante la académica enriquece la descripción que hace del apoyo conyugal en el momento de estudiar el doctorado y argumenta el apoyo práctico recibido:

...era acostarme 2, 3 de la mañana 2, 3 de la mañana definitivamente por cuatro años las desveladas a todo lo que da porque dormía tres o cuatro horas y pues era muy pesado, pero mi marido llegaba y me ayudaba me decía ¡ponte a estudiar! y él se dedicaba a los niños había que acostarlos hacer esto o hacer la comida porque yo tenía que dejar comida hecha para el otro día, ya él me ayudaba a hacer comida, definitivamente si yo no hubiera tenido la ayuda de mi esposo hubiera sido muy difícil para mí, ¡si así fue difícil! o sea así fue difícil porque estarlo haciendo casada este y con niños hújole trabajando (Académica 2)

En este segmento la académica argumenta la colaboración de su pareja en las tareas del hogar y en la atención de los hijos a fin de poder destinar mayor tiempo al estudio y al trabajo. Ella al igual que otras cuatro académicas combinaron el estudio y el trabajo al no contar con beca de CONACYT o por no tener descarga horaria por parte de su institución, esta situación implicó mayores niveles de estrés y afectación en su salud (aspectos que serán desarrollados a profundidad en otro capítulo) así como en una mayor participación y colaboración de la pareja en la reproducción familiar. Encontramos en su lenguaje el uso reiterado de la palabra “ayuda”, lo cual sitúa en el contexto de roles tradicionales en su familia, donde las labores del hogar son responsabilidad de las mujeres.

Este estilo de pareja favorece el desarrollo profesional de las académicas ya que brinda apoyo moral (ante situaciones laborales y/o familiares) y práctico (atención de los hijos y del hogar); diversos estudios señalan que existe una relación proporcional entre el apoyo conyugal y los logros profesionales de las científicas (Healy y Kraithman, 1996; y de Ledwith et al 1991, citado en Mason, M. y M. Goulden, 2004), ya que académicas con trayectoria académica sobresaliente manifestaron contar con el apoyo de su pareja, lo cual ha posibilitado la obtención de grados académicos, ascender en el escalafón de su institución, así como tener puestos administrativos a la par de contar con su familia. El apoyo conyugal resulta particularmente significativo para las mujeres debido a que ellas llevan “tradicionalmente” mayor responsabilidad en el cuidado de los hijos que los hombres de acuerdo a los imaginarios ya señalados.

Para Fölsing (citado en García, 2007: 111) “la científica casada necesita una pareja comprensiva, un marido adecuado para la mujer con una carrera en las ciencias...” en este sentido, encontramos que el apoyo conyugal proporcionado a las científicas entrevistadas constituye un factor que incidió favorablemente tanto en la decisión de estudiar un posgrado en el país como fuera de éste. De hecho cinco de las quince académicas entrevistadas realizaron sus estudios de doctorado fuera del país partiendo con su familia. A continuación un segmento que ilustra esta situación:

*...mi esposo tenía gracias a Dios un negocio particular es contador y tenía su oficina y asociado con otras personas que trabajaban también para el gobierno en auditorías y todo entonces pues él pudo dejar su trabajo y se fue conmigo con mis hijos y pues él fue mi apoyo más fuerte obviamente porque pues el doctorado absorbe bastante tiempo yo era de irme a las seis de la mañana y regresar a las 8:00 ó 9:00 de la noche todos los días si o no era ¡a veces hasta más tarde! él me apoyó bastante él se encargó realmente porque me llevé a los niños digo me llevé a los muchachos chicos de once y trece años **once y trece años** si uno de 6° año y otro de 1° de secundaria y ellos*

continuaron sus estudios y todo, mi esposo fue te digo quien me apoyó, se encargaba de ellos de toda la casa realmente, no sabía nada pero yo le enseñé (risa corta) dice “tú me enseñas y yo aprendo”, realmente aprendió muy bien y este él me dio la mano completamente y los cuatro años que estuvimos allá fue bastante productivo (Académica 3)

Las cinco académicas que realizaron sus estudios de doctorado fuera del país destacaron el apoyo práctico de sus parejas tanto en el cuidado de los hijos, la colaboración en las tareas domésticas así como apoyo moral ante situaciones estresantes del estudio y familiares; dos de ellas contaron además con el apoyo económico de su pareja, ya que compartían el recurso económico producto de la beca que su pareja tenía (sus esposos también estudiaron doctorado a la par que ellas).

Como hemos podido apreciar, este estilo de pareja incide favorablemente en el desarrollo profesional de las académicas al facilitar la vida familiar y el trabajo, pero ¿existe relación entre el capital cultural de los esposos y este estilo de pareja?, es decir ¿los esposos con mayor capital cultural brindan mayor apoyo a su pareja? Al realizar el cruce de estas variables con el software MaxQDA se identificó que en el caso de los siete esposos con doctorado, cinco de ellos fueron ubicados de acuerdo a los relatos de las académicas en el estilo de pareja “facilitadora”, uno se ubicó en la pareja “obstaculizadora” y el último en el estilo de pareja “competitiva”, mientras que de los cinco esposos con estudios de licenciatura tres se ubicaron en el estilo de pareja “facilitadora” y los otros dos en el estilo “indiferente”.

Con los datos arriba citados podemos señalar que en el caso de las académicas entrevistadas existe una relación proporcional entre capital cultural y el estilo de pareja, ya que esposos con mayor capital cultural brindan mayor apoyo práctico y moral (no obstante, de que encontramos un esposo que ubicamos por sus características en el estilo de pareja obstaculizadora, el cual se desarrollará más adelante). Encontramos que la relación existente entre capital cultural y estilo de pareja está influida a su vez por imaginarios tradicionales de masculinidad los cuales operan a nivel subjetivo de los esposos, los que inciden en brindar o no apoyo por ejemplo así como en el tipo de apoyo que proporcionan éstos. Es por ello que los estilos de pareja no se dan de manera pura, sino que existen mezclas, las cuales se revisarán en los siguientes párrafos. A continuación expondremos la contraparte del estilo de pareja facilitadora.

7.4.2. Pareja Obstaculizadora

Este estilo de pareja se caracteriza por no favorecer el desarrollo profesional de las académicas debido principalmente a la fuerte influencia de los imaginarios tradicionales. El papel de proveedor es asumido potentemente por la pareja, donde se espera un papel secundario de la esposa tanto en la vida familiar como profesional.

[esposo] “...pues bueno si yo soy el padre proveedor, si yo soy un gerente de alto nivel que gana bien este... pues está bien que tú trabajes pero ¿porqué a esos niveles de que tengas que ser del SNI y tengas en fin...! (Académica 11)

En este segmento el esposo de la académica entrevistada cuestiona el alto nivel de exigencia que implica ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores, pero sobre todo cuestiona su rol de proveedor que se vulnera al tener la académica mayores ingresos que él, lo cual incide en el imaginario de esposo/padre proveedor. Al asumirse como principal proveedor no visualiza el papel de la académica en la economía familiar. Es importante señalar que su esposo antes de ser gerente de una importante empresa del interior de la república fue miembro del SNI nivel III, estaba inmerso en la dinámica de participar en eventos nacionales e internacionales, tener reuniones de trabajo en diversos horarios y en fin tener largas jornadas de trabajo y alta productividad académica que ahora la académica realiza de manera cotidiana. En su narración aprueba que labore más no a esos niveles de exigencia, lo cual se tradujo en una relación conflictiva de pareja:

... y sí pues algunos conflictos cuando se viaja, se tiene que ir a participar en congresos, en proyectos, en cuestiones, juntas en la tarde, en la noche en fin no... trabajos de otro tipo que pues siempre generan ciertas fricciones ¿no?...” (Académica 11)

Aquí la académica utiliza el proceso narrativo de la argumentación para señalar los conflictos de pareja producto de sus actividades laborales. Cabe hacer la anotación que no siempre existieron conflictos de pareja, ya que en etapas tempranas del ciclo de la familia existía apoyo moral y práctico de la pareja por ejemplo en el cuidado y atención de los hijos como en el apoyo moral al estudiar tanto maestría como doctorado, no obstante, en la etapa de consolidación de la familia al crecer las demandas y exigencias de su actividad laboral iniciaron los conflictos que terminaron en divorcio:

...siempre hubo mucha comprensión, pero no dejaba de haber ciertos roces no en ese sentido y bueno fue precisamente la última etapa ya de la familia con la hija mayor casada, se iba a casar, este la menor pues ya prácticamente todo el día fuera de la casa entonces la pareja sola y dices “bueno ya nos toca a nosotros deja de trabajar, deja el SNI” y este porque él dejó el SNI se salió dejó y este y dijo “ya nos dedicamos nada más como pareja a estar en la casa o a escribir otras cosas o a viajar”..., yo no acepté y eso sí fue un conflicto que concluyó en un divorcio... ante las exigencias de “o el trabajo o el divorcio” pues bueno escogí el divorcio no... fue muy clara mi elección allí sí no tuve duda, no te quiero decir que no fue una elección difícil, un proceso muy doloroso, 30 años de matrimonio entonces pues bueno pero las decisiones se toman y así son... (Académica 11)

Este estilo de pareja se identificó sólo en un caso de las quince entrevistas realizadas, del cual se extrajeron segmentos relevantes que ilustran las principales características de la pareja obstaculizadora. A continuación revisaremos el tercer estilo de pareja encontrado en las entrevistas.

7.4.3. Pareja Indiferente

Este estilo de pareja se caracteriza por mostrarse distante o ajeno ante el desarrollo profesional de su esposa y/o ante las demandas y exigencias del hogar. Se encontró presente en tres de las parejas de las académicas entrevistadas. En primer lugar ilustraremos la indiferencia de la pareja ante situaciones laborales:

¿De mi pareja? No... no existe ese reconocimiento porque somos iguales, entonces ni modo que él me reconozca a mí y yo lo reconozca a él, es como ya algo dado, como que es el siguiente paso que debes dar, eso... eh por ejemplo terminamos la maestría y los dos sabíamos que teníamos que hacer el doctorado, entonces ya terminaste el doctorado “ah pues qué bueno, es lo que seguía” no existe eso de que “¡qué bueno que terminaste el doctorado!” (Académica 14)

En este segmento la académica describe la falta de reconocimiento de su pareja ante sus logros profesionales, explica que el principal motivo por el cual no existe dicho reconocimiento es que son “pares”, es decir, los dos son profesores universitarios, tienen igual capital cultural y similares trayectorias académicas, por lo cual los logros son vistos por su pareja como un paso más en la carrera universitaria. En este caso, la indiferencia se nutre potentemente a partir de la competencia que en este caso el esposo experimenta hacia la académica (esta situación se desarrolla ampliamente en el estilo de pareja competitiva).

Otro caso que identificamos de indiferencia hacia el desarrollo profesional de la académica es el siguiente:

Sí, él siempre ha estado apoyándome en el sentido de que no me obstaculiza, a decir: “No trabajes” o “me gustaría que no trabajaras” “No quisiera” o “No deberías” No... “si tú quieres hazlo”, en ese sentido, no me ayudará mucho porque su trabajo no le permite, porque no puedo tampoco exigirle, pero no me detiene, en el sentido de “No, ¡sí, adelante! No, sí, si a ti te gusta hacer eso pues hazlo”, con el doctorado “si tú quieres ¡adelante!” y siempre ha sido así en una actitud ¡que me gusta! (risa) o sea favorable para mí pues. (Académica 8)

En este segmento observamos la existencia de roles tradicionales femeninos y masculinos, en donde la académica justifica el nulo apoyo que recibe de la pareja y la indiferencia hacia su trayectoria académica; argumenta que cuenta con el apoyo de la pareja por el hecho de no interponerse en su desarrollo profesional, porque no le ha negado trabajar ni superarse profesionalmente. No obstante, se observa en su relato que no cuenta con el apoyo práctico de su marido debido a que trabaja todo el día, ni moral ya que este mantiene una actitud ajena o distante ante su formación y trayectoria académica al utilizar en su lenguaje frases como “si tú quieres hazlo”, “si tú quieres adelante”; es decir no hay apoyo pero tampoco negación para realizar las actividades profesionales que desea llevar a cabo la académica, como ella lo describe: “él siempre ha estado apoyándome en el sentido de que no me obstaculiza”. La académica justifica esa actitud y la considera favorable para su desarrollo ya que no la detiene.

Es interesante analizar a la luz de la perspectiva de género este estilo de pareja, en el cuál observamos la presencia simbólica de relaciones de poder en la pareja, donde no existe en ningún momento interpelación por parte de la académica, se da por sentado que así debe ser y además de percibir como apoyo su indiferencia. Es así como notamos que las relaciones de poder se construyen y se retroalimentan por ambas partes, es decir, no son estáticas, se nutren en las propias relaciones de género, en este caso entre la pareja.

7.4.4. Pareja Competitiva

Es aquella pareja que compite explícita o implícitamente por tener una mejor posición laboral y salarial que su esposa y que difícilmente reconoce los logros profesionales de ella. Este estilo de pareja se encontró presente en algunos esposos que laboran al igual que ellas en universidades estatales y un solo caso que labora en una institución de gobierno. En el caso de los esposos que son también profesores universitarios e investigadores la competencia se da por ejemplo en alcanzar mayores puntajes en los programas de evaluación docente y pago por méritos a nivel federal como lo son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), entre otros programas y reconocimientos institucionales.

...es que los dos tenemos reconocimiento, los dos tenemos SNI, los dos tenemos estímulos..., hubo un tiempo que yo ganaba más que él y yo le decía “yo gano más que tú” y había celo de parte de él porque yo ganaba más que él, pero ahora él gana más que yo y pues me lo dice y yo no siento nada digo yo “¡ay qué bueno así me vas a dar más dinero!” (Académica 14)

En este segmento la académica describe la trayectoria académica que tienen los dos, en donde observamos que tienen igual capital cultural, ya que los dos son investigadores con reconocimiento nacional; utiliza el proceso narrativo de la argumentación para resaltar que compiten de manera explícita por tener un mayor ingreso que el de la pareja, así como en tener un mejor desarrollo profesional y estatus en su universidad. Durante la entrevista, la académica señaló una constante competencia por tener los máximos estándares de calidad académica, observando en su pareja actitudes de celo y envidia por los logros alcanzados. Él actualmente ocupa un puesto administrativo motivo por el cual tiene un ingreso mayor que ella, no obstante la académica considera que ella tiene un mejor desempeño académico y lo expresa de la siguiente manera:

Me comentaba que percibe competencia... *De parte de él, envidia y celo, y se lo he dicho y él dice que no, pero yo sí lo percibo y te voy a decir una cosa, porque bueno yo siempre he sobresalido en todos los niveles, yo siempre he sacado mejor calificación en todo, y he sido de las sobresalientes de 90 para arriba, y él siempre ha sido de los de abajo de 80 para abajo, entonces ahora en la vida profesional yo soy un poquito más productiva, saco las cosas más rápido, si a mí un artículo me cuesta una semana, a él le cuesta un mes, así... y ahora con el puesto pues más, él es más lento y pues si yo puedo sacar un artículo en una semana saco uno para mí saco otro para él y así... pero pues así se hace en esto... (Académica 14)*

Las emociones de envidia y celos son consideradas por Lazarus (2000) como emociones individuales desagradables, ya que no sólo pueden amenazar nuestra relación con los demás sino también con nosotros mismos. En este caso estas emociones han creado conflictos importantes de pareja, donde a decir de la académica los llevó a acudir a terapia de pareja. La trama argumental de la envidia es “querer lo que otro tiene” en este caso se desea tener mayor salario, mayor estatus que la pareja. En la envidia “queremos lo que no tenemos o nunca tuvimos; en los celos, perdemos o nos amenaza la pérdida de algo que una vez poseímos o creímos poseer” (Lazarus, 2000: 57).

A grandes rasgos estos son los cuatro estilos de pareja encontrados en las quince entrevistas realizadas a las académicas de alto rendimiento, la pareja facilitadora, la obstaculizadora, la indiferente y la competitiva. De acuerdo a los relatos de las entrevistadas estos estilos no se presentan de manera pura en los esposos, sino que encontramos mezclas, es decir, por ejemplo una pareja facilitadora que proporciona apoyo práctico en el cuidado y atención de los hijos pero que se muestra indiferente ante el desarrollo profesional de su esposa ó a la inversa. Respecto al tipo de apoyo que proporciona la pareja pudimos identificar que existen variaciones de acuerdo al ciclo de vida de la familia, ya que en ciclos tempranos de la familia la pareja prestó mayor apoyo práctico, así como apoyo moral y práctico cuando la académica estudiaba algún posgrado, o cuando sale de viaje por motivos laborales; además de que también el apoyo proporcionado por la pareja está en función de la existencia o no de empleada doméstica.

Finalmente podemos señalar que las científicas universitarias entrevistadas han construido relaciones más horizontales con su pareja en materia de cuidado y atención de la familia y el hogar, donde se observa que las relaciones de poder se encuentran más equilibradas. Perciben a su pareja como una fuente de apoyo ante situaciones laborales y de formación académicas estresantes y demandantes, donde el ciclo de vida familiar influye de manera significativa en la percepción del llamado conflicto trabajo – familia.

CAPITULO VIII

CULPA, ENVIDIA Y ORGULLO: EJES EMOCIONALES EN LAS ACADÉMICAS DE ALTO RENDIMIENTO.

8.1. Introducción

Sin lugar a dudas explorar la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones experimentadas por las académicas de alto rendimiento entrevistadas al conciliar su trabajo y su familia fue un tema sociológicamente relevante. Encontramos una gama interesante de emociones en los discursos de las académicas entrevistadas entre las que podemos señalar el enojo, la culpa, el orgullo, la tristeza y la envidia entre otras. En este capítulo centraremos nuestra atención precisamente en tres de las emociones que fueron mayormente evocadas en sus discursos: la culpa, la envidia y el orgullo, emociones que en algunos casos les causaron conflictos a mediano y largo plazo. Consideramos sumamente valioso este capítulo ya que en él se entrelazan todas las categorías de análisis, tales como los imaginarios de feminidad y maternidad, la pareja, las redes sociales de apoyo, así como el ciclo de vida familiar.

Las emociones que analizamos en este capítulo se sitúan en dos espacios específicos: el espacio doméstico y el espacio laboral de las académicas entrevistadas. En el espacio doméstico las emociones emergieron en función de las relaciones establecidas con su entorno familiar, principalmente padres, esposo e hijos; mientras que en el espacio laboral las emociones estuvieron presentes cuando relataron su relación con sus compañeros de trabajo, sus alumnos y autoridades principalmente. El análisis que presentamos a continuación se soporta en la teoría cognitiva de las emociones de Richard Lazarus, ya que a partir de esta teoría (también llamada teoría de la valoración) podemos comprender por qué un mismo acontecimiento puede producir en las personas diferentes emociones y diversas formas de afrontarlo.

En la teoría cognitiva de las emociones, Lazarus puso especial énfasis en el papel que juegan las valoraciones cognitivas en la constitución de las emociones, donde la esencia de su teoría reside precisamente en el proceso de valoración, el cual “está relacionado con el modo en que diversas personas elaboran el significado de su bienestar ante lo que está sucediendo y sobre lo que puede hacerse al respecto, lo que se refiere al proceso de manejo” (Lazarus, 1999: 23). El

término valoración es utilizado por Lazarus para referirse a las evaluaciones que hace el individuo sobre lo que está ocurriendo en su vida y de las implicaciones existenciales que éstas tienen para su bienestar personal; dicho de otra manera se refiere al proceso evaluador mediante el cual se elabora el significado relacional, “este es un significado que la persona elabora a partir de la confluencia de las variables ambientales y de personalidad” (Lazarus, 1999: 26).

Decidimos analizar en este capítulo las tres emociones a partir de casos emblemáticos a fin de ilustrar de mejor manera las valoraciones que hicieron las académicas en cada una de estas emociones, su trama argumental, así como sus recursos disponibles, todo esto a la luz de la teoría cognitiva de las emociones.

8.2. La emoción de la culpa

Durante la realización de las quince entrevistas, encontramos una gama interesante de emociones en los discursos de las académicas entrevistadas, entre ellas el enojo, la culpa, el orgullo, la tristeza, la envidia, situadas en dos espacios concretos como lo habíamos señalado anteriormente el espacio doméstico y el espacio laboral. En este apartado nos enfocaremos en la emoción de la culpa, la cual fue la mayormente evocada en sus narrativas de acuerdo con el análisis realizado con el software MaxQDA, ya que once de las quince académicas manifestaron haberla experimentado principalmente en relación con el tiempo dedicado a sus hijos. La emoción de la culpa es considerada como una emoción existencial por Lazarus porque “las amenazas en las que se basan tienen que ver con significados e ideas sobre quiénes somos, nuestro lugar en el mundo, la vida y la muerte, y la calidad de nuestra existencia” (Lazarus, 2000: 63).

La construcción de estos significados se basa en nuestra experiencia vital y en los valores de la cultura en la que vivimos; así por ejemplo para experimentar la emoción de la culpa, la persona debe sentir que ha transgredido un código moral que circula y que ha sido aceptado como parte de su juego de valores. Por lo tanto, la trama argumental de la culpa es sentir haber “transgredido un imperativo moral”. Las personas que se sienten culpables no necesariamente tienen que haber hecho algo moralmente malo, sino *creer* que lo han hecho” (Lazarus, 2000: 80). En nuestro análisis partimos del principio señalado por Lazarus en el sentido de que no nos ocupamos de la culpa real, si no del sentimiento subjetivo de culpabilidad y cómo éste se alimenta con acciones concretas del entorno familiar y laboral de las académicas entrevistadas.

Lazarus considera que la fuente de la culpa se podría comparar a la voz interna que dictamina la manera en que creemos que tendríamos que actuar. Se experimenta culpa cuando la conducta ha sido valorada como una transgresión contra unos valores morales, tanto si este juicio es realista como si no. En el caso de las académicas entrevistadas, encontramos en sus discursos narraciones que hablaban sobre este rompimiento de códigos morales que ellas habían asumido así como el reconocimiento de haberlos quebrantado. Analizaremos primeramente la emoción de la culpa en el espacio doméstico, donde once académicas señalaron en sus discursos haber experimentado culpa en momentos específicos respecto al cuidado y atención de sus hijos. En sus relatos observamos la influencia de imaginarios

tradicionales de feminidad y maternidad. Aquí un relato que ilustra dicha influencia:

*...sí hubo muchas cuestiones de ese sentimiento de culpa ¿no?, que obviamente que cuando viajas y demás y **pues el papá no lo sentía**, pero sí para mí como mujer aunque estaba muy consciente de que ¡bueno ¿no?, tienen al papá!, igual **sí hay mucho de la formación tradicional en ese sentido, mucho complejo de culpa...** o cuando por ejemplo llegaba tarde a recogerlas ¿no? desde la guardería, o recogerlas a la primaria o a la secundaria y eran las últimas porque yo tenía que terminar algo o porque la junta se prolongó o cualquier cosa ¿no?, pues era una angustia y un complejo de culpa ¡terrible, tremendo! (Académica 11).*

En este segmento apreciamos la fuerte influencia de los imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad presentes en el entorno familiar de la académica, los cuales alimentan la emoción de la culpa en ella. Son tan potentes estos imaginarios que ella “cree” que es la que debe recoger a sus hijas, en ningún momento de su discurso interpela el por qué su esposo no lo hace o por qué no se recurre a otras fuentes de apoyo. Estos imaginarios alimentan en ella la emoción de la culpa al considerar que ella es la principal responsable del cuidado y atención de sus hijas a diferencia de su esposo que no le genera culpa ausentarse por varios días de su casa a causa del trabajo o el no recoger a las hijas. Esta distinción entre géneros tiene que ver con la preponderancia de roles tradicionales masculinos y femeninos, donde al padre se le asigna la principal función de proveedor en el mundo público, totalmente ajeno a lo que ocurre en el hogar, mientras que se espera que las mujeres cubran su rol de cuidadora de los hijos y del hogar en el mundo privado.

Resulta relevante señalar que la emoción de la culpa emergió en las once académicas en momentos y situaciones específicas, principalmente al narrar acontecimientos vividos en etapas tempranas del ciclo de vida familiar cuando sus hijos eran pequeños (principalmente en función del tiempo dedicado a ellos), así como cuando tuvieron que acudir a determinadas redes sociales de apoyo para el cuidado de sus infantes. A continuación ejemplificaremos la emoción de la culpa tomando el caso de una de las académicas entrevistadas, la número tres. Cuando la académica No. 3 cursó la maestría sus hijos tenían 7 y 9 años de edad, en ese entonces estudiaba y trabajaba ya que no contó con beca ni descarga horaria por parte de su universidad. Esta situación le hacía salir temprano de su hogar y llegar por la noche, su esposo se encargaba de llevarlos a la escuela y en general atenderlos y cuidarlos. En el siguiente segmento la académica relata la situación que le provocó experimentar culpa durante largo tiempo:

*...cuando estudié la maestría, pues sí me repercutían mucho los niños me dolió mucho no verlos, pero ¡no me veían ni yo a ellos obviamente! (entre lagrimas) “tengo un recuerdo, una cosa muy dura, este un día llego a mi casa como a las 11:00 11:30 de la noche yo creo y **mi esposo dijo “no fui a acostar a los niños a la cama para que veas cómo se duermen esperándote en los sillones”** y un niño acostado en el sillón que daba a la ventana recargadito con la cortina así esperando a su mamá “oyó un carro y dijo- ¡ya llegó mi mamá! – “ y vio que no eras y se quedó ahí dormido”... o sea **¡esas escenas te matan como madre!** (Académica 3)*

En esta parte de la entrevista la académica lloró al recordar el momento en que llegó a su casa después de sus clases de maestría por la noche y encontrar a sus hijos en la sala dormidos esperándola. Este evento le provocó culpa por no poder dedicarles mayor tiempo a sus hijos; no obstante podemos observar cómo **la emoción de la culpa se alimenta de discursos que circulan en el exterior y que son incorporados al aparato cognitivo**. En este caso, la culpa se nutrió de comentarios y acciones realizados por la pareja respecto al horario de llegada de la académica a su hogar: *“no fui a acostar a los niños a la cama para que veas cómo se duermen esperándote en los sillones”*. En esta frase podemos distinguir la forma en la que la pareja de la académica manifiesta su enojo y molestia por el hecho de que ella llegara de manera habitual por la noche y no alcanzara a ver y convivir con sus hijos. Estas frases y acciones recurrentes provocaron en la académica un conflicto prolongado que se ve reflejado en el siguiente relato:

(entre sollozos) *...yo creo que el único remordimiento que me quedó fueron mis hijos que claro ahora los veo muy realizados y muy enteros ellos, que no te digo que no les hice falta ni nada pero yo digo que como madre sí me quedó eso que cada vez que lo recuerdo y ¡lo ves tú muy claro! me llena de sentimiento y no sé como que les digo “yo sé que no merezco el día que necesite ninguna atención, porque yo no se las di” pero allí hay que tener siempre lo que les digo “hay que tener dinero para el asilo”* **(risa nerviosa entre sollozos)** (Académica 3)

Vemos en la narración de la académica la presencia de dos emociones: la culpa y la tristeza. La presencia de estas dos emociones se da debido al proceso de valoración que hace la académica del acontecimiento que relata respecto al cuidado y atención de sus hijos el cual le provocó culpa; dicha valoración le causó un profundo sentimiento de tristeza que se ve reflejado en la frase: *“yo sé que no merezco el día que necesite ninguna atención, porque yo no se las di”*... la emoción de la tristeza emerge precisamente al considerar que no atendió de la mejor manera posible a sus hijos y por lo tanto ella no “merece” atención en su próxima vejez. La emoción de la tristeza es precisamente una emoción provocada por condiciones de vida desfavorables, en este caso por considerar “no haber dado lo suficiente” ya que de acuerdo a Lazarus la trama argumental de la tristeza es la pérdida.

Una lección que debemos aprender es que la aparición de una emoción es, en parte, sólo la primera etapa del proceso emocional, la segunda etapa implica qué hacer con la emoción que ha aparecido y la situación que la provocó (etapa denominada por Lazarus como afrontamiento). En el caso de la académica, ella optó por reprimir la expresión de la culpa ante su entorno familiar, pero ésta sigue presente, manifestada como “remordimiento” y tristeza no obstante de que sus hijos se han desarrollado de manera óptima a decir de ella. De esta forma, el modo en que evaluamos un suceso determina la forma de reaccionar emocionalmente al mismo; en este caso la académica entrevistada evaluó de manera negativa los constantes reclamos de la pareja hacia ella por su habitual llegada al hogar cuando sus hijos estaban ya dormidos a causa de sus estudios, lo cual le provocó culpa.

Recordemos que la trama argumental de la culpa es haber infringido un código moral, es decir, se experimenta culpa cuando la conducta ha sido valorada como una transgresión contra una serie de valores asumidos por el sujeto; así el significado provocador de la culpa en la académica era sentirse de algún modo responsable por la falta de atención a sus hijos,

alimentado por las críticas de su pareja. A continuación exponemos un segmento de otra académica que también ha experimentado un conflicto prolongado, el cual hasta el momento de la entrevista no había encontrado solución provocándole culpa:

*...mi niña tiene ahorita por ejemplo una clase de estimulación temprana porque también lo que me ha pasado y también a veces **me echo yo la culpa** y digo **mi niña tiene un año siete meses y todavía no camina**, entonces **siento que a veces puede ser porque yo estoy aquí y ella está allá en la casa** y de alguna manera, no tiene nada físico porque la chequeé, y si trae el azúcar un poquito baja pero realmente no es un motivo para que no caminara y la niña está repelando porque yo no estoy con ella o de plano así lo manifiesta ahorita pues ya digo: pues **me tengo que dedicar a ella pero no puedo 100% porque estoy aquí...** (Académica 7).*

La académica entrevistada relata un acontecimiento que le ha provocado un conflicto prolongado y experimentar la emoción de la culpa, el cual es que su hija de un año siete meses aún no podía caminar sola; ella de acuerdo a su discurso atribuye este hecho a que no se dedica de tiempo completo al cuidado de ella debido a su jornada laboral ya que no existe ningún cuadro médico que indique una razón física. El significado profundo provocador de la culpa era que de alguna manera se siente responsable de que su hija aún no camine sola debido a su mayor dedicación en tiempo a la academia; más adelante en su relato la académica reafirma los motivos por los cuales experimenta culpa:

*Fíjate yo sinceramente a veces **siento que le dedico más tiempo a la academia que a mi familia, ese es el sentimiento de culpa** porque si yo fuera medio tiempo académica a lo mejor pudiera ser tiempo completo mamá, hogar, esposa, etc., etc., pero como soy tiempo completo académica pues yo **siento que a veces descuido las cosas**, por ejemplo: el sentimiento de culpa está en que mi niña está despierta de 9 a 6 de la tarde y en ese lapso dos horas duerme vamos a decir, está sin mi 9, 10 horas al día y si yo estoy 4 horas con ella o lo que se pudiera que duerme a las 10 por lo regular, entonces la culpa me da en el momento que digo ¡yo no puedo estar con ella! (Académica 7)*

Como podemos ver, el sentimiento de culpa está en función del tiempo dedicado a la atención de su hija, el cual considera insuficiente en comparación al que le dedica a su trabajo académico en la universidad, experimenta culpa porque como parte de su juego de valores se encuentra la responsabilidad en el cuidado y atención de su hija, el cual considera que no está cubriendo con dicha responsabilidad “a tiempo completo” por lo que emerge la culpa. De igual forma como en el caso de la académica anterior, esta emoción de **la culpa se alimenta de los discursos que circulan en el entorno familiar y laboral** donde se desenvuelve la académica, respecto a imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad. Pero, ¿de qué manera sortea esta situación la académica?, ¿qué estrategias utiliza?

La académica narró durante la entrevista el ambiente laboral en el que se desenvuelve de manera cotidiana en la universidad el cual considera sumamente hostil y cuestionador; ella ha tenido que idear una serie de “justificaciones” para poderse desocupar un poco más temprano y llevar a su hija a terapia. Lo interesante de este hecho a la luz de la perspectiva de género es que la escuela donde se desempeña profesionalmente está integrada mayoritariamente por mujeres, siendo de las carreras consideradas “feminizadas”, en la cual pese a ello la académica

no encuentra solidaridad de género, no obstante de que sus colegas mujeres también se enfrentan de manera cotidiana a ese ambiente hostil, por lo que la académica opta mejor a inventar mil pretextos para que “todo el mundo esté tranquilo”:

*...de alguna manera empiezo a hacer cosas para tratar de compensar eso de que por ejemplo: ahorita a las 4 la llevo a una clase de estimulación temprana, bueno a las 5 empieza la clase pero de aquí **me tengo que ir a las 4 para alcanzar a llegar por ella a las 4:30 y llevármela, entonces entiéndeme que me salgo antes de mi horario de trabajo porque yo salgo de trabajar a las 5 de la tarde, entonces me salgo de mi horario de trabajo y este haciendo peripecia y media para sacar lo ese día y si a veces aquí con mil pretextos de que voy para allá a una junta, pero puras mentiras me voy con mi niña porque también el ambiente que se vive aquí es muy estresante en el aspecto de que pues todo mundo piensa ¿cuestiona? Si pues como que las cosas de la familia son aparte y el trabajo es aparte y de alguna manera dices bueno pues para que todo el mundo esté tranquilo pues mejor digo que voy a una junta, ¿si me explico?, cosas que como mamá yo sé que las tengo que hacer y tampoco no puedo descuidar aquí mis obligaciones, claro que después llego en la noche y todavía a darle verdad y entonces si de alguna manera como te digo no es lo que yo hubiera querido para mi niña, porque para mí no, pero al final de cuentas digo: está sana, está bien pero pues trae esta cosita, este detallito que sí me puede y no es lo óptimo, pero bueno esperemos que con apoyo y este porque físicamente está bien pero no se quiere soltar y me quiere traer en el dedo o sea yo creo que es donde está exigiendo el tiempo de mi tiempo ¿verdad? (Académica 7).***

En resumen, la culpa es una emoción existencial la cual se experimenta cuando se considera que se ha transgredido un código moral que forma parte del juego de valores del individuo, la cual se experimenta sin tener necesariamente que haber hecho algo malo, sino creer que se ha hecho. En el caso de las académicas entrevistadas, pudimos analizar esta emoción vinculada a conflictos prolongados en tres de ellas, donde influyeron de manera potente los imaginarios tradicionales de maternidad a través de discursos y acciones de su entorno familiar y laboral. Ahora bien, ¿por qué algunas académicas experimentaron culpa al conciliar su trabajo y su familia?, ¿qué factores inciden? Responderemos a continuación estas interrogantes.

Como señalamos anteriormente, encontramos once académicas que manifestaron en sus relatos haber experimentado culpa en algún momento de su vida familiar al conciliar el trabajo y la familia, de las once encontramos sólo tres con fuertes sentimientos de culpa los cuales ya analizados en párrafos anteriores, mientras que el resto de las académicas entrevistadas (cuatro) no externaron haber experimentado culpa por esa situación. Nos pareció sumamente interesante realizar un análisis sobre los factores que incidieron en las cuatro académicas para no experimentar culpa a la luz de la teoría cognitiva de las emociones, así que nos dimos a la tarea de revisar nuevamente cada uno de los relatos de las cuatro académicas y encontramos que uno de los factores que inciden en experimentar o no culpa tiene que ver en primer lugar con la valoración que cada una de ellas hace del acontecimiento y en segundo lugar, de los recursos que tienen para afrontarlo, entre los que destacamos: el apoyo de la pareja y las redes sociales de apoyo, y en tercer lugar el ciclo de vida familiar en el que se encuentra su familia.

8.3. La emoción de la Envidia

En este apartado analizaremos una emoción considerada por Lazarus como desagradable: la envidia, la cual consiste básicamente en anhelar algo que no se tiene y que otros poseen, ó bien puede ser la comparación negativa o desfavorable que hace el individuo hacia otro u otros respecto a algo que no tiene y desea tener; de esta forma, la envidia es una emoción en la que intervienen al menos dos personas. De acuerdo con Lazarus (2000: 49) la trama argumental de la envidia es simplemente querer lo que otro tiene: “anhelar aquello de lo que uno cree carecer injustamente, un ansia dolorosa difícil de controlar”. Usualmente la provocación de la envidia surge a raíz de la observación de que otra persona tiene aquello que deseamos o queremos, bien en realidad o simbólicamente, por lo que el significado personal de la envidia es que “alguien tiene lo que queremos o necesitamos, quizás alguien que lo merece menos, lo que consideramos injusto, así que también lo queremos” (2000: 50).

La psicología social plantea que cuando existe este sentimiento de “privación” el sujeto puede comparar su situación con la de otros de manera favorable o desfavorable; la comparación desfavorable es aquella denominada como comparación social descendente, es decir, donde la persona se compara de manera negativa o desfavorable con otros. En cambio, existe la denominada comparación social ascendente, donde el sujeto compara su situación con otra considerada peor a fin de obtener una comparación favorable para sí, por ejemplo, “ella gana más pero su familia es un desastre”. Lazarus (1999) plantea que esta es una forma de combatir la envidia, cuando se ve a las personas que se les tiene envidia peor situadas que uno nos ayuda a sentirnos mejor. En el caso de las académicas entrevistadas encontramos estos dos tipos de comparaciones, los cuales analizaremos en este apartado. Primeramente veamos el siguiente segmento que ubica el conflicto de roles que algunas académicas manifestaron tener al compaginar el trabajo y la familia, el cual es producto de las comparaciones hechas por su entorno familiar y por ellas mismas, veamos:

...es una gama difícil porque de repente te sientes muy frustrada porque no das como las otras, porque te cuesta mucho trabajo compaginar las dos cosas, porque de repente un día tenías que haber ido a una junta y no pudiste ir, porque de repente el hijo te pide que si lo llevas a la fiesta de no sé quién y es a las tres de la tarde y no puedes ir, porque llegas a tu casa y quisieras quedarte más tiempo porque no terminaste de planchar, porque tienes que zurcir los pantalones, porque te gustaría darles de comer tú a la hora de la comida, porque de repente te dicen los hijos cuando un día de fiesta o lo que sea “¡hay mamá qué bonito es que tú me recojas de la escuela!” eso te frustra como mamá y te hace sentir cucaracha de que “hay mamá, a mí me gustaría que tú me calentaras la comida y que tú me dieras la comida como fulanita que llega a su casa y su mamá le da de comer” o sea esos comentarios... (Académica 13).

La académica narra en este segmento el conflicto de roles que enfrenta de manera cotidiana para compaginar su trabajo y su familia. Desea poder dedicar mayor tiempo a su hogar y a cubrir las demandas de sus hijos como “las otras”. Aquí la envidia emerge cuando compara el tiempo que otras dedican a su hogar el cual ella no puede dar y desea poder contar con el mismo; la comparación que ella hace es descendente, es decir, desfavorable porque incluso utiliza la analogía para compararse con una cucaracha a fin de ejemplificar lo mal que se

siente: por los suelos como una cucaracha. Otra situación en la que algunas académicas experimentaron envidia fue al compararse con sus colegas por el tiempo que le pueden destinar a su trabajo académico el cual se ve reflejado en su productividad académica, mientras ella realiza múltiples actividades relacionadas con los hijos y el hogar. Veamos a continuación un segmento que ilustra la envidia que experimentó una de las académicas entrevistadas hacia sus colegas:

...me frustra porque a veces veo a otras de mis compañeras que ni cuidan a sus hijos, ni están con sus hijos y pues se pueden quedar más tiempo y a veces siento envidia de esas compañeras, de que ellas no sientan..., no sé si está bien o está mal pero... de que ellas se enfocan a su trabajo y pues lo hacen, y no les interesa que si tienen que ir hacer la comida, que si tienen que recoger al niño a la escuela (Académica 14)

En este breve segmento, la académica manifiesta su enojo al ver que sus colegas se pueden quedar mayor tiempo en el trabajo, la envidia emerge cuando ella considera que debería de contar de igual manera con ese tiempo e incrementar con ello su producción académica, ya que a causa de atender a sus hijos y hogar no puede contar con dicho tiempo. Más adelante en la entrevista al explorar las emociones que ha experimentado al conciliar su trabajo y su familia, la académica reelabora su discurso a raíz de la valoración que hizo de las emociones experimentadas:

*...no he sentido culpa ni con mi familia, ni con el trabajo, nada más he sentido eso de que me falta..., frustración, eso de que **me falta tiempo para el trabajo**, yo quisiera venir a trabajar en la mañana y en la tarde, porque me quedo con ganas de trabajar, pero siento eso como que voy en una bicicleta y ¡pum! de repente tengo que frenar porque ya tengo que ir a recoger a la niña y es cuando me viene la idea y estoy escribiendo y digo ¡chin, fregado, para volver a agarrar esta idea! (Académica 14)*

De igual forma como la académica anterior, ella experimentó envidia cuando comparaba el tiempo que en este caso sus compañeras le dedican a la academia y a la investigación, tiempo del que no puede disponer por atender las demandas de sus dos hijos y del hogar por la tarde, situación que le ha generado frustración y enojo; vemos cómo se compara de manera desfavorable ó descendente. El significado de la envidia en la académica está en el hecho de ver reducida su productividad a causa del tiempo que le destina a dicha actividad y ver que sus compañeras no se preocupan por ello.

Resulta relevante señalar que en los discursos de las académicas entrevistadas se encontraron relatos que hacían alusión a la emoción de la envidia pero de sus colegas hacia ellas por el hecho de ser mujeres exitosas en la academia y contar además con una familia estable, por compaginar de manera favorable su familia y el trabajo. Aquí un ejemplo significativo:

*...tengo una compañera que se fue, ella ha hecho como diez posdoctos y está trabajando en el ENAIECH pero no se ha casado, entonces llega a mi casa y me dice **“es que se me hace tan padre que tus hijos, tu casa”** le digo “pues sí pero es que cada quién lo decidió, tú tienes no sé cuantas estancias, tú tienes no sé cuantos posdoctos, tú trabajas en el ENAIECH y yo no”... entonces uno decide qué hace con su vida, a veces*

uno le echa la culpa que el gobierno, que las autoridades, que esto, que lo otro, no es cierto uno lo decide, cada cosa tiene un precio y tú decides qué quieres pagar... (Académica 13)

Este segmento resultó sumamente interesante analizar ya que posee una fuerte carga simbólica respecto a los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en las dos académicas, acompañados además de la presencia de la emoción de la envidia. Se observa la comparación ascendente que realiza la compañera al referirse a los hijos y el hogar de la académica entrevistada, al parecer con anhelo ya que es soltera. La respuesta de la académica fue también con una comparación en el sentido de que su colega tiene muchos posdoctorados y estancias pero no tiene familia, en cambio ella tiene familia más no posdoctorados. La académica evalúa este acontecimiento como el “precio” que cada una ha tenido que pagar para estar en la condición en la que cada una se encuentra: “*cada cosa tiene un precio y tú decides qué quieres pagar*”, así desde ésta óptica el precio de su colega sería el no tener una familia y el precio de ella sería no tener posdoctorados.

Otro caso interesante con el que finalmente analizaremos la emoción de la envidia fue el de una de las académicas entrevistada al compararse con su pareja; este caso resultó relevante ya que su relación de pareja se ha caracterizado por estar en constante competencia (de acuerdo a lo relatado por la académica); incluso de acuerdo a las características que la académica describió de su esposo éste fue identificado como pareja competitiva en la tipología que hicimos respecto al papel de la pareja en el desarrollo profesional de las académicas. La emoción de la envidia surgió al momento de compararse con su pareja y considerar que ella tiene mayor capacidad e inteligencia que su esposo, quien ocupa un puesto administrativo en la universidad y tiene un mejor sueldo. A continuación un segmento que ilustra esta situación:

...ahora en la vida profesional yo soy un poquito más productiva, saco las cosas más rápido, si a mí un artículo me cuesta una semana, a él le cuesta un mes, así... y ahora con el puesto pues más, él es más lento y pues si yo puedo sacar un artículo en una semana saco uno para mí y saco otro para él y así... pero pues así se hace en esto... (Académica 14)

La académica se considera más capaz que su esposo, más productiva no obstante de que obtengan el mismo nivel de estímulos por dicha productividad, y a los ojos de su entorno académico aparenten tener similar rendimiento. Lo interesante de este segmento a la luz de la perspectiva de género, es el hecho de que no existe interpelación por parte de la académica por la elaboración de artículos que más tarde da a su esposo para que los presente como propios; dicha productividad ubica a su esposo en un nivel determinado de estímulos, de reconocimiento por parte del SNI y además lo posiciona y “legitima” ante una comunidad académica que lo reconoce y le “otorga dada su trayectoria” un puesto administrativo. Encontramos así una paradoja, ya que la envidia surge a partir del anhelo o deseo de aquello que otra persona tiene, en este caso sería del reconocimiento y posicionamiento de su esposo en el ámbito universitario, pero al mismo tiempo ella nutre dicho reconocimiento con los artículos que elabora para publicarse a título de su pareja sin que exista interpelación al respecto, donde de igual forma los imaginarios de feminidad tradicionales están presentes.

8.4. La emoción del Orgullo

El orgullo es una emoción que escuchamos de manera más o menos regular en nuestro entorno “me siento orgulloso”, “estoy orgullosa”, etc; esta emoción tiene un significado especial que se distingue por ejemplo de la felicidad con la cual a veces se le confunde. El orgullo no es sólo un acontecimiento positivo que nos hace sentir felices, sino que además confirma y refuerza el sentido de valía personal. Para Lazarus, este refuerzo del ego es el significado personal que subyace al orgullo, donde precisamente la trama argumental del orgullo sería “el refuerzo de la valía personal al atribuirse el mérito por un objeto o logro valioso” (2000: 135).

En el caso de las académicas entrevistadas, la emoción del orgullo surgió en sus discursos al referirse a dos contextos concretos: su familia y su trabajo. Esta emoción surgió en sus relatos cuando hicieron referencia a sus hijos y a sus estudiantes principalmente; es decir, expresaron sentirse orgullosas del papel que han desempeñado en ambos contextos, por la trascendencia de su participación. De acuerdo con Lazarus (1999) el orgullo también es una transacción que fomenta nuestra sensación de valía personal donde el logro puede ser nuestro, de un hijo, de un grupo, etc. En este sentido, podemos señalar que ellas experimentaron esta emoción al atribuirse el logro alcanzado por ellos y la contribución de ellas al mismo. Revisaremos en primer lugar la emoción del orgullo en su entorno familiar. Veamos cómo definen a su familia algunas académicas en los siguientes relatos:

Mi familia es, este mi inspiración, eh son el motivo por el que ¡todos los días me levanto y trato de darles lo mejor de mí de mi persona! trato de darles no lo más caro, el poco tiempo que yo estoy con ellos, son los que me inspiran porque de repente hay cada situación [en el trabajo] que tú dices “¿Qué necesidad tengo yo de estar en esta situación?” para mí son mi motor, mi orgullo, lo que me motiva lo que me inspira (Académica 6)

En este segmento la académica destaca el papel que juega su familia en su vida personal y profesional; la define como su motor, su orgullo, su inspiración. De acuerdo con Dooper y Byars (1989) y Agbayani y Jones (1997) la familia resulta ser un buen contenedor y amortiguador de los problemas que de manera cotidiana se enfrentan en el ámbito laboral, y en el caso de la académica no es la excepción ya que en su relato muestra la interpelación que hace de los problemas que encara en la vida académica. Encontramos también el relato de otra académica que define el papel que representa su familia en su vida diaria:

*yo considero que **el papel de la familia es fundamental** incluso para que tengas la paz emocional que se necesita para dedicarte... podríamos decirlo así “**te quita mucho tiempo sí**” o sea yo creo que si yo no tuviera hijos produciría muchísimo más en teoría, pero no sé si te sentirías igual de bien y entonces quien sabe y ya no seas productivo, porque luego estás pensando en otras cosas o no sé, no sé pero yo creo que **no podemos medir la vida o la satisfacción de una persona por el número de artículos que publica...** (Académica 13)*

Este segmento resulta sumamente interesante ya que en él observamos una fuerte carga simbólica respecto a los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en el discurso de la académica; ya que primeramente reconoce que la familia juega un papel fundamental al

brindar equilibrio emocional, aunque requiere de una considerable inversión en tiempo y dedicación por parte de ella, lo cual expresa en la frase “quita mucho tiempo”, este posicionamiento que hace forma parte de un imaginario tradicional de maternidad donde se espera de la madre sacrificio, abnegación y dedicación intensiva a la familia y al hogar (Lagarde, 1997); reafirma su posicionamiento al comparar su vida profesional con la de las mujeres académicas que no tienen hijos y producen más, pero quien sabe bajo qué condiciones de bienestar; a través de esta comparación justifica el nivel de producción que ella tiene por el tiempo invertido al cuidado y atención de su familia, y agrega: “no podemos medir la vida o la satisfacción de una persona por el número de artículos que publica”.

Respecto al segundo contexto en el cual las académicas manifestaron haber experimentado orgullo fue el ámbito laboral, específicamente al hablar sobre la trascendencia de sus contribuciones a la ciencia y además por su aportación a la formación académica de sus estudiantes. Recordemos que el significado que subyace al orgullo es el refuerzo del ego, el fortalecimiento de la identidad, de la valía como persona por el mérito o logro obtenido por la persona o por otros, en este caso, los estudiantes. A continuación algunos segmentos que ilustran esta emoción:

Te digo he disfrutado siempre mucho la docencia y tengo muchas tesis dirigidas, he dirigido más de 40 tesis y muchas han tenido premios como la mejor tesis, y todo esto a mí me enorgullece mucho y es lo que me mantiene aquí, (Académica 4)

...estas cosas son muy este muy satisfactorias ¿me entiendes? saber que esto tiene alguna trascendencia ¿me entiendes? yo creo que ¡es lo mejor que uno puede hacer en la vida! dejar algo para que te recuerden ¿me entiendes? no es necesario ni que tengas una foto ni nada yo creo el recuerdo, la enseñanza, la vivencia de la gente, el consejo, la ayuda que en algún tiempo diste es lo que más va a prevalecer en la vida, nada alguna cosa que hiciste que sirvió de algo es lo que va a quedar nada más para tus hijos y para tu esposo y para tus amigos no hay nada más que hacer el bien sin mirar a quien y nunca esperar nada a cambio de uno hacerlo ¡por gusto! ¿me entiendes? por ayudar nada más que es lo que yo siempre ¡me gusta ayudar a la gente! ayudar a los muchachos que salgan adelante, darles muy buenos consejos, que a lo mejor de ser malos los hacía buenos. (Académica 3)

...me emociona mucho el poder aportar un granito de arena para un gran descubrimiento de la tecnología, esto me apasiona mucho, me gusta mucho, siempre me gusta estar viendo lo último, leyendo y armando nuevos proyectos de ideas que puedan hacerse con lo que uno ya sabe (Académica 8)

En estos tres segmentos podemos apreciar los principales motivos de orgullo que tienen las académicas entrevistadas, donde la enseñanza y la investigación juegan un papel importante en su ejercicio profesional. Les produce además enorme placer y orgullo contribuir con sus investigaciones al desarrollo de la ciencia, no obstante de no considerarse o visualizarse como académicas de alto rendimiento, ya que al preguntarles cómo se percibían como académicas ellas señalaron de manera enfática no percibirse como académicas de alto rendimiento, destacaron que ellas sólo trabajan y los programas institucionales evalúan su producción, aquí algunos segmentos:

Yo me defino nada más como una persona con muchas ganas de... de aprender cosas nuevas, este... y ¡muy insistente! (risa) ¡muy terca! (risa) este... con ganas de hacer las cosas por el bien de todos o sea seguir adelante, apoyar a los muchachos, yo veo mucha iniciativa en los muchachos estudiantes, de hacer, de aprender, de ser y a raíz de eso también me impulse mucho para abrir este nuevo doctorado que no teníamos en el área de matemáticas y posgrado y finalmente gracias a Dios, este... lo logramos (Académica 8)

Yo no me percibo diferente a cualquier profesora docente, o sea para mí no... vaya, esa sensación de ser semi dios o ser alguien especial este... yo creo que si fuera o no fuera académica de alto rendimiento, si fuera o no miembro del SNI yo sería la misma, yo tengo una relación muy cordial y muy directa con mis estudiantes, con mis compañeras y compañeros de trabajo sea desde personal de limpieza, los ejecutivos o los directivos de nivel más alto yo me llevo bien con todo mundo, a todo mundo trato igual... (Académica 11)

Fíjate que me ha pasado algo bien raro, cuando que yo recién llegue del doctorado sentía mucho orgullo de lo que había hecho, de que había terminado el doctorado, que había hecho un doctorado en una universidad bastante buena, que pues de alguna manera dominaba el inglés, tenía publicaciones en inglés, muchas cosas, me sentía muy orgullosa de eso y tengo yo creo que desde que nació mi niña que no me siento orgullosa de nada, eso es algo que hice, se me dio la oportunidad pero se fue, ¡no se qué paso! O sea así el sentimiento que tenía antes de decir “hay me siento orgullosa y bien fregona” no sé, no sé que le pasó... yo no sé si es por la etapa de la vida que estoy viviendo pero quisiera ser “una mamá de alto rendimiento” que ser una “académica de alto rendimiento” y no sé, no sé si sea por el momento en el que estoy pero pues ya no siento como que mucho orgullo así de lo que soy. (Académica 7)

Podemos ver en los tres segmentos la percepción que tienen las académicas de sí mismas y del trabajo que realizan en la universidad; en el primer relato se observa la percepción positiva que tiene la académica de su labor en la academia, muestra entusiasmo y deseos de continuar aprendiendo, por ello no se considera de alto rendimiento; en el segundo relato la académica argumenta los motivos por los cuales el ser “académica de alto rendimiento” no altera sus relaciones interpersonales en el entorno laboral, utiliza el sarcasmo para señalar aquellos investigadores que se sienten “semi dioses, o seres especiales” no se considera ni más ni menos que cualquier otro profesor. En el último relato se observa cómo la académica de experimentar orgullo por sus logros alcanzados ahora experimenta culpa por no poderle dedicar mayor tiempo a su hija a causa del trabajo y lo expresa así: “quisiera ser una mamá de alto rendimiento, que ser una académica de alto rendimiento”.

A partir de las aportaciones de Lazarus a la teoría de la valoración, podemos identificar que las emociones que experimentaron las académicas tienen un significado específico, donde la culpa emergió cuando sintieron que habían transgredido un código moral que formaba parte de sus valores principalmente relacionado con el cuidado y atención de sus hijos; sintieron envidia cuando compararon la situación que vivían con la de otras colegas así como de otras mujeres madres de familia deseando determinados aspectos; y el orgullo surgió en ellas cuando experimentaron satisfacción por los logros obtenidos en su ejercicio profesional, lo cual

reforzó en ellas su valía personal. Como pudimos ver en este capítulo, las emociones están vinculadas a diversas características o variables de las personas, tales como sus valores, sus objetivos, sus recursos personales, así como a los acontecimientos que ocurren en el entorno de la persona; lo cual confirma la influencia que tienen los imaginarios de feminidad y maternidad en las emociones que experimentan las académicas de alto rendimiento entrevistadas.

A continuación exponemos las principales conclusiones a las que llegamos a partir de los resultados obtenidos en la investigación y del análisis realizado en los capítulos anteriores. Las conclusiones igualmente que los capítulos anteriores se soportaron teóricamente a partir de cuatro pilares: el modelo teórico de los imaginarios sociales, la teoría cognitiva de las emociones, la teoría del apoyo social y la perspectiva de género.

CONCLUSIONES

Explorar en esta investigación los imaginarios de feminidad y maternidad y su vinculación con las emociones que experimentaban las académicas de alto rendimiento posibilitó visibilizar la influencia de estos imaginarios en la vida profesional y familiar de un grupo de mujeres universitarias que se han distinguido por poseer los más altos niveles de productividad y calidad académica, y analizar además las emociones por ellas experimentadas, emociones provocadas por la valoración que hicieron de las situaciones familiares y laborales donde se encontraban presentes diversos imaginarios. Se trató de una investigación pertinente y novedosa ya que hasta el momento no existen estudios que aborden la vinculación imaginarios – emociones en este grupo de mujeres consideradas de alto rendimiento, donde sus resultados contribuyen al campo de estudios sobre género y academia. Los cuatro soportes teóricos que utilizamos permitieron profundizar en la comprensión de esta vinculación y favorecieron el análisis de los resultados.

El modelo teórico de los imaginarios sociales favoreció el análisis de los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento así como la forma en la que estos imaginarios se vinculaban con la valoración que hacían las académicas de estos imaginarios y las emociones que dicha valoración les generaba. La perspectiva de género nos dio el marco de análisis para examinar las relaciones de género existentes en el ámbito familiar y laboral de las académicas entrevistadas y vincularlas con los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en sus discursos; la teoría cognitiva de las emociones nos posibilitó comprender el entramado de cada una de las emociones referidas por las académicas en sus discursos, identificar su significado y la valoración que ellas hicieron de la situación en la que emergieron estas emociones, lo cual permitió identificar y comprender el porqué un mismo acontecimiento generó diversas emociones en las académicas de alto rendimiento entrevistadas; y la teoría del apoyo social nos proporcionó elementos teóricos para analizar el papel que desempeña el apoyo social como estrategia de afrontamiento ante situaciones estresantes en las académicas de alto rendimiento entrevistadas, así como el papel de las redes sociales de apoyo en su bienestar.

La convergencia de estos modelos teóricos en esta investigación enriqueció el análisis de los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento, así como comprender la forma en que dichos imaginarios se nutren de discursos elaborados en el entorno familiar y laboral de las académicas los cuales se materializan en determinadas acciones y actitudes, y provocan una serie de emociones en las académicas de alto rendimiento entrevistadas a partir de la valoración que ellas hacen.

Decidimos realizar un estudio de tipo cualitativo debido a que éste nos daba la posibilidad de comprender a mayor profundidad los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en las académicas y la vinculación de éstos en las emociones que ellas experimentaban. La técnica de la entrevista permitió explorar diversos aspectos de la vida personal, familiar y laboral de las académicas, donde la disposición de ellas para ser entrevistadas fue realmente notable y destacable, ya que de manera casi inmediata respondieron de manera afirmativa a nuestra petición de entrevistarlas. La explicación que ellas dieron a su aceptación fue en dos sentidos, en primer lugar por ser sensibles a la temática de investigación y su interés en “visibilizar” la situación que viven de manera cotidiana las mujeres en la ciencia; y en segundo lugar, debido a que ellas se han enfrentado de igual forma durante su formación académica y en su ejercicio profesional a una serie de dificultades y obstáculos al momento de realizar su trabajo de campo, por ejemplo encontrar a sujetos que acepten ser entrevistados.

A continuación destaco dos argumentos que las académicas señalaron respecto a su aceptación a ser entrevistadas:

*Pues también como te lo comenté en el mail, yo creo que felicitarte porque **creo que es muy importante la labor, la investigación que se está realizando**, porque a veces bueno uno como mujer este como yo te mencionaba hace un momento a veces los roles o estereotipos que la mujer tiene que cubrir a veces son muy difíciles y **las mujeres somos muy estrictas y somos muy demandantes con nuestro trabajo, entonces siempre queremos rendir más de lo que realmente podemos** y yo creo que **el buscar y ver realmente qué es lo que tienen éstas mujeres, cuál es lo que ellas consideran importante, qué es lo que les mueve** yo creo que es algo muy bonito, pero que realmente tu trabajo no quede nada más en una tesis que se encuaderna y que se guarda, sino que se saque ¿no? que tú saques los resultados que tienes y que publiques y bueno si tenemos la posibilidad nosotros del día de mañana ver estos resultados te lo agradeceríamos bastante. (Académica 5)*

En este segmento podemos distinguir la sensibilización que la académica tiene respecto al tema de investigación abordado, donde pone de manifiesto la importancia de visibilizar la situación de las mujeres en la ciencia ¿quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿cuáles son sus motivaciones?, etc. En el siguiente relato, la académica entrevistada destaca la importancia de colaborar en las investigaciones, de aceptar ser entrevistada y de la trascendencia de realizar este tipo de investigaciones y particularmente difundir los resultados:

*Pues ¡me da mucho gusto participar en ella!, en digamos el identificarme yo en algún momento de mi vida ¡he estado de aquel lado! **sé lo que es, sé lo que cuesta y nunca me niego a participar en encuestas, en entrevistas, en investigaciones porque ¡como mujer tiene tienes un doble esfuerzo!** primero por la credibilidad aunque hay cada vez mas apertura, aceptación a que la mujer investigue, ¡pero aparte! el ser madre y tener otro tipo de responsabilidades, o sea tener como quien dice ¡doble trabajo! **Eso ¡yo lo valoro mucho!** igual si es un hombre quien me viene a investigar me da mucho gusto también, me admiraría que un hombre investigara sobre ese tema de las mujeres trabajando que es un reconocimiento y que deseo que esta investigación este mm sea primero este, una realización personal, ¡orgullo profesional! y que pues aporte algo ¡va a aportar mucho la investigación de aquí en México! y que sigan las, las*

instituciones o las personas encargadas de fijarse en lo que hacemos nosotras las mujeres que también ¡nos cuesta un esfuerzo! no digo más ni menos, nos cuesta un esfuerzo seguir trabajando y ¡apostando por la familia! porque sino ya pues me dedico yo sola y crezco bien rápido... y somos mujeres que ¡apostamos por la familia y por el trabajo! (Académica 6)

Respecto a la disposición e interés en participar de las académicas entrevistadas podemos concluir que existe por parte de ellas la necesidad de hacer visible las condiciones en las cuales se desempeñan profesionalmente así como del papel que juega su familia en su desarrollo profesional, siendo factores que influyeron de manera determinante en su decisión de participar en la investigación. La relevancia de realizar este tipo de estudios es que nos ayudan a comprender el porqué cada vez parece más tenue la línea que separa la vida cotidiana y la vida científica, donde el trabajo científico traspasa lo cotidiano al marcar sus ritmos, tiempos y procesos, y viceversa: los sucesos de la vida cotidiana y del espacio pensado como subjetivo aparecen trenzados con el terreno profesional (Palomar, 2009: 58).

Consideramos pertinente destacar que la parte metodológica de nuestra investigación se desarrolló de manera óptima, donde no tuvimos ningún contratiempo o dificultad; en el análisis de los resultados nos apoyamos en la propuesta de Taylor y Bogdan (1987), seguimos las tres fases principales que ellos proponen para la investigación cualitativa, las cuales fueron cubiertas; el análisis de las entrevistas lo hicimos siguiendo la propuesta de McCormack (2000) realizando el análisis e interpretación de las entrevistas a través de múltiples lentes (la escucha activa, los procesos narrativos, el lenguaje, el contexto y los momentos); y categorizamos y codificamos las entrevistas apoyándonos en el software MaxQDA, el cual favoreció enormemente estas tareas²¹.

La primera pregunta de investigación que nos planteamos en esta investigación fue sobre los imaginarios de feminidad y maternidad presentes en los discursos de las académicas de alto rendimiento entrevistadas. Recordemos en primer lugar que los imaginarios sociales ocupan un lugar preponderante en las representaciones colectivas y en segundo lugar que éstos tienen la capacidad de actuar como matrices de sentido, por ejemplo respecto a quiénes somos como colectividad, qué somos para los otros, qué queremos, qué necesitamos. En el caso de las académicas entrevistadas, encontramos en los discursos de algunas de ellas la existencia de imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad, donde su familia de origen jugó un papel fundamental en la representación de estos imaginarios.

Por ejemplo, el imaginario de feminidad presente en los discursos de familiares cercanos fue el imaginario tradicional de mujer de casa, caracterizado por la idealización de la mujer ama de casa, donde se espera el cuidado intensivo hacia los demás, la abnegación, sacrificio, servicio y, (Chodorow, 1984; Lagarde, 1997; Alvarado, 2005; González, 2005; Palomar, 2005; Lipovetsky, 2007; entre otros). Estos discursos tradicionales ilustran de manera potente este imaginario de feminidad existente en algunos de los familiares de las académicas, los cuales resultaron ser un lastre para ellas, principalmente cuando se encontraban realizando sus estudios profesionales; destacamos los siguientes: “el estudio es para los hombres”, “la

²¹ Estos temas se profundizan de manera amplia en el capítulo III dedicado a la parte metodológica de la investigación.

universidad no es para las mujeres”, “para qué estudias si vas a terminar en la cocina”. Como podemos ver, estas frases poseen una fuerte carga simbólica, y que analizadas a la luz de la perspectiva de género podemos señalar que tienen que ver con relaciones desiguales entre los géneros, donde a los hombres se les continúa visualizando en el mundo público y a las mujeres en el mundo privado.

Un dato relevante es el hecho de que las académicas no obstante de haber recibido trato desigual y discriminación por parte de algunos miembros de su familia (principalmente del padre) pudieron sortear estos discursos tradicionales de feminidad y lograron concluir sus estudios profesionales (en algunos casos sin el apoyo moral ni económico); sin embargo, estos discursos siguen presentes y han incidido principalmente en su vida profesional, donde la influencia de este imaginario tradicional de feminidad se observa en la necesidad que tienen las académicas de legitimar sus conocimientos y su capacidad ante la comunidad académica.

Podemos concluir que estos imaginarios tradicionales continúan permeando en la vida personal y profesional de las académicas entrevistadas, donde de manera permanente luchan con estos discursos y estructuras androcéntricas, ya que es un hecho que su entorno laboral se encuentra dirigido por hombres, como lo señala García (2004: 13) “la estructura universitaria no es neutral *vis – á – vis* a las relaciones de género y se encuentra básicamente en manos masculinas”. Un dato que confirma lo anterior es el siguiente: de los siete esposos de las académicas que laboran en la misma universidad, cuatro de ellos tienen un cargo administrativo y obviamente un mayor ingreso económico. Este hecho no fue interpelado en sus discursos, no obstante de tener el mismo capital cultural y similares trayectorias académicas, por el contrario, señalaron el apoyo brindado a su pareja; sólo una de ellas manifestó su molestia por la continua competencia que tienen su pareja y ella respecto a quién tiene más estímulos, más publicaciones, reconocimientos, etc. lo cual demuestra la desigual participación de las mujeres académicas en la toma de decisión y en la propia estructura universitaria.

Respecto a los imaginarios de maternidad encontrados en los discursos de las académicas, observamos la existencia de múltiples significados en torno la maternidad, donde algunas de ellas la sitúan como una parte “indispensable”, como una “función”, una “misión”, un “don” de la mujer; es decir, la maternidad es percibida por ellas como principal definidor de su vida como mujeres; de ahí que podemos destacar que la maternidad es una construcción social sobrecargada de significados para las académicas entrevistadas, donde la responsabilidad del cuidado de los hijos y del hogar es principalmente de las mujeres de acuerdo a sus discursos. De esta forma confirmamos lo señalado por Chodorow (1984); Alvarado (2005); González (2005); Palomar (2009) en el sentido de que es tan fuerte el vínculo feminidad maternidad que incluso se considera como centro de la identidad de género.

En relación a los imaginarios de maternidad presentes en los discursos de las académicas entrevistadas, podemos señalar que identificamos al menos uno, el cual tiene que ver con el tiempo destinado para el cuidado y atención de los hijos, denominado como “maternidad intensiva” (Hays, 1998; Solé y Parella, 2004), imaginario que concibe el papel de la madre a partir de una gran dedicación a los hijos en términos de tiempo. El peso subjetivo de este imaginario tradicional influyó de manera notable en las emociones que experimentaron tres de las académicas entrevistadas (casos que analizamos a profundidad en el capítulo ocho), ya que

éste imaginario generó en ellas un conflicto prolongado el cual al valorarlo, les provocó culpa, (no obstante de reconocer que el tiempo que les dedican a sus hijos es de “calidad” a decir de ellas). Estos conflictos no encontraron solución en el mediano plazo, por lo que se convirtieron en importantes estresores para ellas, los cuales aún los siguen valorando como generadores de culpa, por ello los consideramos sumamente valiosos y demostrativos en nuestro análisis.

Como lo planteamos en el marco teórico, la teoría cognitiva de las emociones nos permitió comprender el porqué la valoración de un mismo acontecimiento genera en diversas personas variadas emociones y diversas formas de afrontarlo de acuerdo a los recursos con los que cuentan las personas; a través de este lente nos permitió comprender el porqué por ejemplo el “tiempo destinado al cuidado y atención de los hijos” provocó en algunas académicas culpa, mientras que para otras les generó alivio al contar con redes sociales formales o informales de apoyo para el cuidado de sus hijos. Vimos que las emociones que experimentaron se alimentaron de los discursos que circulan en su entorno familiar y laboral, discursos que se materializaron en determinadas acciones en dichos contextos, de allí la influencia de los imaginarios de feminidad y maternidad en las emociones sentidas por las académicas.

La emoción que fue referida mayormente por las académicas durante la entrevista fue la culpa, emoción existencial que se experimenta cuando se considera que se ha vulnerado un código moral. En este caso, el acontecimiento que les provocaba culpa a las académicas entrevistadas estaba en función del tiempo destinado al cuidado de los hijos. Experimentaron culpa las académicas ya que en el imaginario colectivo y en el suyo propio, existe la representación de que las mujeres que trabajan deben experimentar culpa por dividir su vida entre el trabajo remunerado y la familia. De ahí, que este conflicto se traduce en un sentimiento de culpa perenne. Por lo tanto, la teoría cognitiva de las emociones nos permitió comprender desde donde se elaboran emociones como la culpa, el orgullo o la envidia presentes en los discursos de las académicas. Donde por ejemplo once de ellas, manifestaron en sus discursos haber experimentado en algún momento culpa principalmente en etapas tempranas del ciclo de vida familiar, y de ellas, sólo tres identificamos que experimentaron conflictos prolongados al conciliar el trabajo y la familia.

La conclusión a la que llegamos al respecto es que las académicas experimentaron culpa debido a la influencia de los imaginarios tradicionales de feminidad y maternidad, los cuales se encuentran íntimamente relacionados con la visión ideológica tradicional de familia que asigna la responsabilidad del cuidado de los hijos a las mujeres en el “mundo privado”, de allí la importancia de reinterpretar los significados del supuesto conflicto empleo – familia, el cual se plantea en el imaginario colectivo que debe ser vivido con culpa por parte de las mujeres que se encuentran empleadas y tienen hijos. En el caso particular de las académicas de alto rendimiento entrevistadas (exceptuando a las tres académicas con conflictos prolongados) consideramos que la alusión a la emoción de la culpa en sus discursos obedece a un discurso “públicamente aceptable” pero “íntimamente ausente”, ya que para ellas la conciliación entre trabajo y familia no ha representado un conflicto ni es considerado como un estresor, sino que éste es plenamente disfrutado por ellas; lo podemos decir de la siguiente manera, la culpa es públicamente sufrida pero privadamente disfrutada.

Otra categoría de análisis que tuvimos en nuestra investigación además de los imaginarios de feminidad, los imaginarios de maternidad y las emociones, fue la pareja de las académicas,

nos interesó explorar cuál era su papel en la atención de la familia y del hogar, su papel en el desarrollo profesional de ellas, así como los estilos de parejas existentes con el fin de identificar cuáles estilos facilitaban y cuáles obstaculizaban la vida familiar y el trabajo. En primer lugar distinguimos tres características principales en las parejas de las académicas, las cuales nos permitieron establecer similitudes y contrastes entre ellos y sus esposas, las cuales fueron: su formación académica, el salario y el espacio laboral.

Respecto a la formación académica encontramos que más de la mitad de las académicas entrevistadas tienen mayor capital cultural que sus parejas (ver tabla No. 10), donde el salario que perciben siete de ellas son mayores que los de sus esposos, sin embargo esta situación no se traduce en un mayor empoderamiento de ellas ya que encontramos relaciones desiguales de género, por ejemplo, existe una utilización diferencial de los ingresos, donde el sueldo de las académicas se destina al consumo familiar, mientras que el de los esposos en la mayoría de los casos se utiliza para el consumo personal. Acerca del espacio laboral, identificamos que seis de los siete esposos con grado de doctor laboraban en la misma universidad que la académica, incluso cinco de ellos en la misma carrera, donde dos compartían además el mismo cubículo, pertenecían al mismo cuerpo académico y realizaban investigaciones de manera conjunta; sólo una de ellas manifestó el conflicto que le había generado trabajar en el mismo espacio y la necesidad de legitimar sus conocimientos ante discursos androcéntricos.

Una de las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de esta investigación fue acerca del papel que desarrollaba la pareja en la atención de la familia y el hogar. En este sentido encontramos mayormente la existencia de roles tradicionales en sus familias, donde aún cuando sus esposos intervienen cada vez más en las actividades del hogar y en la atención de los hijos, todavía éstas actividades son percibidas como responsabilidad principal de las mujeres, al igual que al hombre se le visualiza como principal proveedor. Los principales tipos de apoyo que sus parejas les proporcionaron fueron el moral y el práctico²² (mencionados por trece de las quince académicas entrevistadas), donde el apoyo moral fue brindado por la pareja principalmente cuando la académica cursaba sus estudios de posgrado y cuando éstas enfrentaban dificultades en el ámbito laboral; el apoyo práctico fue proporcionado principalmente en etapas tempranas del ciclo de vida familiar, cuando los hijos eran pequeños, proporcionando cuidado y atención éstos.

Al analizar el papel de la pareja en la atención de la familia y su papel en el desarrollo profesional de las académicas pudimos identificar al menos cuatro estilos de parejas, uno que facilita la vida familiar y el trabajo y tres que lo dificultan, con base en ello elaboramos una tipología de parejas de las académicas de alto rendimiento, el cual se considera una de las aportaciones significativas de la investigación. A continuación una breve exposición de los cuatro estilos de parejas identificados:

La *pareja facilitadora* se distingue por proporcionar apoyo moral y práctico a la académica en cualquier etapa del ciclo de vida familia así como ante cualquier situación laboral de ella, lo cual favorece el desarrollo personal, familiar y académico (este estilo de pareja fue señalado por trece de las académicas entrevistadas). La *pareja obstaculizadora* se caracteriza por no favorecer el desarrollo profesional de las académicas principalmente por la fuerte influencia de

²² Para profundizar en los tipos de apoyo proporcionados por la pareja ver Acker, S. (2003). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Editorial Narcea, España.

imaginarios tradicionales de feminidad y masculinidad (presente en una de las parejas). La *pareja indiferente* se caracteriza por mostrarse distante o ajeno al desarrollo profesional y/o ante las demandas del hogar (se encontró presente en tres de las parejas); y la *pareja competitiva* es aquella que compite explícita o implícitamente por tener una mejor posición laboral y salarial que su esposa, y que difícilmente reconoce los logros profesionales de ella (se encontró este estilo de pareja en tres parejas). Cabe señalar que estos estilos de pareja no se dieron de manera pura en las parejas, sino que encontramos en algunos casos mezclas.

Otra pregunta de investigación que nos planteamos fue sobre los ciclos de vida familiar y su influencia en el desarrollo laboral y científico de las académicas de alto rendimiento entrevistadas; en particular exploramos cuáles eran las etapas de dicho ciclo que facilitaban y cuáles obstaculizaban su desarrollo profesional. Al respecto podemos concluir que el ciclo de vida familiar incide en la productividad y desarrollo profesional de las académicas de alto rendimiento, ya que identificamos que en etapas tempranas del ciclo de vida familiar (inicio de la familia y expansión) existió una disminución en la productividad de las académicas entrevistadas debido al cuidado y dedicación de sus hijos pequeños, en comparación con etapas avanzadas (consolidación y nido vacío), donde hay un incremento significativo de su productividad y desarrollo profesional.

Al momento de realizar las entrevistas las familias de las académicas se encontraban en las siguientes etapas: tres en la etapa de inicio, cinco en la etapa de expansión, cinco en la etapa de consolidación y dos en la etapa de nido vacío; además una académica tenía un hijo, ocho académicas tenían dos, cuatro académicas tenían tres y dos académicas tenían cuatro hijos. Entre los factores que incidieron en la disminución de la productividad en etapas tempranas del ciclo de vida familiar encontramos la etapa reproductiva y de crianza, así como la realización de triples jornadas por parte de las académicas. En la encuesta aplicada a nivel nacional encontramos que el treinta y nueve por ciento de las académicas encuestadas con hijos (ochenta y siete académicas) afirmaron estar de acuerdo en que el tener hijos pequeños les había hecho postergar su desarrollo profesional, mientras que el setenta y cinco por ciento de los académicos encuestados (trescientos cuatro académicos con hijos) señalaron que el tener hijos pequeños no les había implicado postergar su desarrollo profesional en la universidad.

Como podemos ver, existen diferencias significativas en la percepción de hombres y mujeres respecto a la influencia de los ciclos de vida familiar en su desarrollo profesional, donde de acuerdo a la encuesta, el desarrollo profesional de los académicos no se ve menguado en ninguna etapa del ciclo de vida familiar, la explicación que da Palomar (2009: 64) es que “no tienen que dejar nada porque tienen mujeres que se encargan de aquel ámbito sin su participación”, mientras que las académicas tuvieron que cubrir dobles o triples jornadas en etapas tempranas del ciclo de vida familiar, lo cual incidió en la postergación de su desarrollo profesional y en algunos casos en conflictos, problemas de salud y emociones ambivalentes. Un dato significativo es que ocho de las quince académicas entrevistadas realizaron triples jornadas para atender su trabajo, su familia y sus estudios de posgrado, lo cual hicieron cuando sus familias se encontraban en las etapas de inicio y/o expansión.

A la luz de la perspectiva de género podemos señalar que los roles tradicionales aún tienen vigencia, ya que todavía en el imaginario colectivo a las mujeres se les asigna mayormente el

cuidado y crianza de los hijos (sin importar que realicen dobles o triples jornadas), mientras los hombres se les asigna la función principal de proveedor en el mundo público; de allí la diferencia en el nivel de productividad y desarrollo profesional de las académicas en relación con el ciclo de vida en el que se encuentra su familia, donde en etapas tempranas de la familia dedican mayor tiempo al cuidado y atención de los hijos que en etapas posteriores. De ahí que concluimos que el ciclo de vida familiar influye definitivamente en el desarrollo profesional en este grupo de mujeres que se caracterizan por poseer los más altos estándares de calidad académica denominadas por nosotros como académicas de alto rendimiento.

Un tema que se entrelaza de manera significativa con los imaginarios de maternidad, las emociones y el ciclo de vida familiar fue el de las redes sociales de apoyo a las que las académicas han recurrido para el cuidado y atención de sus hijos; este tema considerado categoría de análisis en nuestra investigación resultó sumamente interesante ya que analizamos la influencia de los imaginarios en la utilización o no de determinadas redes de apoyo, así como las circunstancias para elegir a estas. Como describimos en capítulos anteriores el concepto de red social hace referencia a las “fuentes actuales y potenciales de apoyo y a las relaciones que el individuo establece con otras personas significativas de su entorno” (Zúñiga, 2005: 136), existiendo redes formales e informales de apoyo.

Las principales redes de apoyo formal a las que recurrieron las académicas para el cuidado y atención de sus hijos fueron la guardería (como parte de sus prestaciones laborales) y la estancia infantil (contratada por ellas cuando no pudieron tener acceso al servicio de guardería), donde la asistencia proporcionada por éstas fue considerada de calidad por las académicas, no obstante, tuvieron que esperar un promedio de cinco meses para contar con el servicio de guardería, razón por la cual tuvieron que contratar servicio particular o echar mano de redes informales de apoyo mientras contaban con el servicio; recurrieron a estas redes de apoyo principalmente en la etapa de inicio y expansión del ciclo de vida familiar.

Las redes de apoyo informal de las académicas estuvieron integradas principalmente por otras mujeres cercanas a su círculo familiar, que de manera “natural” han brindado apoyo a las académicas en el cuidado y atención de sus hijos en etapas tempranas. Las principales fuentes de apoyo informal fueron la madre, hermanas, cuñadas y en segundo lugar amigas, vecinas y/o empleadas domésticas, donde la madre ocupa un lugar especial como principal fuente de apoyo informal, ya que siete de las académicas entrevistadas recurrieron a dicha fuente para el cuidado de sus hijos, por lo que confirmamos lo planteado por Partida (2004) en el sentido de que las abuelas son las sustitutas preferidas para el cuidado de los hijos de las madres empleadas, pero, ¿cómo interpretamos esta situación a la luz de la perspectiva de género? podemos señalar que se recurre a otras mujeres precisamente por la fuerte influencia de los roles tradicionales, que asignan a las mujeres el papel de cuidadoras del entorno familiar: de los hijos, de las personas enfermas, del hogar, etc. todo lo relacionado con el “mundo privado”.

Por lo anteriormente expuesto, podemos concluir que las potenciales dificultades al conciliar el trabajo y la familia pueden ser menores si se cuenta con el apoyo de la pareja para la atención de los hijos, del hogar, así como en la carrera académica, además de contar con el apoyo social de redes formales (instituciones) e informales de apoyo (familia, amigos, familia política, empleada doméstica) para el cuidado de los niños lo cual produce niveles inferiores

de tensión y/o conflicto, que se ven reflejados en su bienestar emocional y desarrollo profesional, en este grupo específico de mujeres empleadas y con actividades sumamente demandantes: las investigadoras que laboran en universidades públicas y que son reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores por su elevada productividad y calidad académica y que las catalogamos como académicas de alto rendimiento.

Finalmente concluimos que si bien se está consolidando el campo de estudios sobre género y academia gracias a las cada vez más nutridas investigaciones que exploran a las académicas universitarias, realizadas principalmente por las propias académicas (como fue este caso), hacen que cada vez se consolide más este campo de estudios (García, 2009: 33), no obstante, todavía hay mucho qué decir de este grupo de mujeres, por lo que queda camino por recorrer, quedando abierta la posibilidad de continuar explorando y profundizando la situación de las mujeres en la academia en próximas investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramo, L. (1995). Políticas de recursos humanos y modernización productiva. En: Todaro, Rosalba y Regina Rodríguez (Comp.), *El trabajo de las mujeres en el tiempo global*. Santiago: Editorial ISIS Internacional y Centro de Estudios de la Mujer. 41-78.
- Acker, S. (2003). *Género y Educación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Agbayani-Siewert P. y L. Jones, (1997). Filipino American women, work and family: an examination of factors affecting high labor force participation. *International Social Work*, (40). 407-423.
- Alonso, C. (2006) [en línea]. La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico. <http://site.ebrary.com/lib/dgbuanlsp/Doc?id=10117469&ppg=25> (página consultada el 25 de febrero de 2008).
- Alvarado, K. (2005). Concepciones acerca de la maternidad en la educación formal y no formal. Revista electrónica *Actualidades investigativas en Educación*, enero – junio, Universidad de Costa Rica, San José Costa Rica. revista@inie.ucr.ac.cr 5 (1). 2-28.
- Álvarez, G., A. Álvarez y M. Facuse, (2002). La construcción discursiva de los imaginarios sociales: el caso de la medicina popular chilena. *Onomazein*, (7). 145-160.
- Amezcuca, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española Salud Pública*. No. 5 Septiembre – Octubre 2002. pp. 423 - 436
- ANUIES. Estadísticas sobre la educación superior 2003 – 2004 [en línea]. http://www.anui.es/servicios/e_educacion/docs/anuario_estadistico_2004_licenciatura.pdf (página consultada el 16 de mayo de 2010).
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Arandia, M. (2006). El trabajo de investigación en la educación de personas adultas. *Red Revista de Psicodidáctica*, <http://site.ebrary.com/lib/dgbuanlsp/Doc?id=10127506&ppg=7>
- Ariza, M. y Oliveira O. (1999). Género, trabajo y familia. Consideraciones teórico metodológicas. En: *La población de México: situación actual y desafíos futuros*. México: El Colegio de México. 203-227.
- (2001). Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. *Papeles de Población*. Núm. 28, abril-junio. 9-39.
- (2003). Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica. En: Wainerman, C. (Comp.) *Familia, Trabajo y Género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires:

Fondo de Cultura Económica, UNICEF. 19-54.

- Arriagada, I. (2004). Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas. *CEPAL, Papeles de Población* N°, 40. abril/ junio CIEAP/ UAEM. 72-95.
- (2007a). Cambios de las Políticas Sociales de Género y Familia. En: Zaremberg, Gisela (Coord.), *Políticas Sociales y Género. Tomo I, La Institucionalización*. México: FLACSO. 33-68
- (2007b). Transformaciones de las familias y políticas públicas en América Latina. En: Carbonero, María Antonia y Levín, Silvia (Comp.), *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Argentina: Homosapiens Editores. 49-78.
- (2009). «Discurso Inaugural del Seminario Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas», Relatoría Colegio de México [en línea]. <http://generomexico.colmex.mx/textos/RelatoriaFamiliasSXXI09.pdf> (página consultada el 12 de noviembre de 2009).
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Chile: Red Internacional del Libro.
- Bagilhole, B. y Goode, J. (2001). The Contradiction of the Myth of Individual Merit, and the Reality of a Patriarchal Support System in Academic Careers: A Feminist Investigation *European Journal of Women's Studies*, 8(2). 161–180.
- Ballarín, P. (2005). Mujeres en el laberinto de cristal universitario. En: Torres Ramírez, I. (Coord.) *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea. 183-194.
- Banco Mundial (2002). *Construyendo sociedades de conocimiento: Nuevos cambios para la Educación Terciaria*. Grupo de Educación y Desarrollo Humano.
- Barona, C. (2006). *Antecedentes y formación de la universidad moderna y sus repercusiones en la educación superior mexicana*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Barrera, M. Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4). 413-445.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo Social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. España: Siglo XXI de España editores, sa.
- Bartra, E. (1997). Estudios de la Mujer. ¿Un paso adelante, dos para atrás? *Política y Cultura*. N°. 009, invierno. 201-214.

- Bassett, R. H. (2005). *Parenting and Professing: Balancing Family Work with an Academic Career*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Becker, Gary S. 1991. *A treatise on the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berger, P. y T. Luckmann. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berríos, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Revista Calidad en la Educación*. N°. 26, Julio. 39-53.
- Bidart, C. (2009). En busca del contenido de las redes sociales: los "motivos" de las relaciones. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. 6(7). 178-202.
- Blanco, G. y Feldman, L. (2000). Responsabilidades en el hogar y salud de la mujer trabajadora. *Red Salud Pública de México*. 42(3). 217-225.
- Blanco, M. (1997). La mujer en el empleo público en México. En: Tarrés, M. L. (Comp.), *La voluntad de ser, mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México. 173-194.
- Blázquez, N. (1989). Participación de las científicas en México. En: *Memorias del Primer Congreso Mexicano de Historia de la ciencia y la tecnología*, T. 2. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología. 745-754.
- (1997). Incorporación de la mujer a la ciencia a comienzos de los 90's. En: Tarrés, M. L. (Comp.), *La voluntad de ser, mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México. 195-212.
- Braidotti, R. (1991). Teoría de los estudios sobre la mujer: algunas experiencias contemporáneas en Europa. *Historia y fuente oral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bobes, V. C. (2004). Buscando al actor. La intervención sociológica. En Tarrés, M.L. (Comp.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México. El Colegio de México. 227-248.
- Bourdieu, P. (2000). *Homo academicus*. México: Editorial Siglo XXI.
- Brannen, J. (2005) Time and the Negotiation of Work–Family Boundaries. Autonomy or illusion? *Time & Society*, 14(1). 113-131.
- Brannen, J. y Moss, P. (1991). *Managing Mothers: Dual earner households after maternity leave*. London: Unwin Hyman.
- Brooks, A. (1997). *Academic Women*. Buckingham: SRHE y Open University Press.
- Burin, M. y Meler, I. (2010). *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

- Bustos, O. (1997). *Visiones y percepciones de mujeres y hombres. En la voluntad de ser: mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México.
- (2000). Los sujetos de la educación superior. En: Cazés, D., E. Ibarra y L. Porter (Coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia. México: UNAM/ CEIICH.
- (2003). *Mujeres y Educación Superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales*. México: IESAL/UNESCO.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa/ Gender Trouble: El feminismo y la subversión de la identidad/ Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.
- Carbonero, M. y Levín, S. (2007). *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Rosario: Editorial HomoSapiens.
- Casel, J. (1976). The contribution of social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*. 107 - 123
- Castoriadis, C. (1975). *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*.
- (2006). *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Editorial Katz Barpal Editores.
- Cazés, D., E. Ibarra y L. Porter (2000) (Coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*. Tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia. México: UNAM/ CEIICH.
- Cerrutti, Marcela (2003). Trabajo, organización familiar y relaciones de género en Buenos Aires. En: Catalina Wainerman (Comp.), *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 9-54.
- Chávez, M. (2009). La transversalidad del género entre la profesión y la familia. Una experiencia vivida. En Chávez, A. Chávez M. Ramírez, E. Cruz, M. y Cervantes, G. (Coords.). *Género y Trabajo en las Universidades*. Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Gobierno Municipal de Guadalajara. 377-410.
- Chávez, A. Chávez M. Ramírez, E. Cruz, M. y Cervantes, G. (2009). *Género y trabajo en las Universidades*. Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Gobierno Municipal de Guadalajara.
- Chavoya, M.L. et. Al. (2006). *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.

- Chodorow, N. (1984). *El Ejercicio de la Maternidad: Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona España: Gedisa.
- Clemente, M. (2003). Redes sociales de apoyo en relación al proceso de envejecimiento humano. Revisión bibliográfica. *Revista Interdisciplinaria, Centro Interamericano de investigaciones psicológicas y ciencias afines* 20 (1). 31-60.
- Cohen, R. y Lazarus, R. (1979). Coping with the stresses of illness. En G. C. Stone, F. Cohen y N. E. Adler (eds.), *Health Psychology: a Handbook*, 217 – 254. San Francisco: Jossey – Bass.
- Cobb, S. (1979). Social Support and health through the life course. In M. W. Riley (ed.), *Aging from birth to death: Interdisciplinary perspectives*. Washington D.C.: American Association for the Advancement of Science.
- CONACYT (2007). Estadísticas por género 1991 – 2008 del CONACYT, en la Evaluación al Sistema Nacional de Investigadores 2007, [en línea]. http://www.conacyt.gob.mx/SNI/SNI_Evaluacion2007.pdf (página consultada el 18 de octubre 2009).
- CONACYT (2008). Estadísticas e Indicadores, [en línea]. <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/referencias/muestraEstadisticas.do> (página consultada el 19 de noviembre de 2009).
- Córdova, A., Leal, G., y Martínez, C. (1989). Cambios demográficos y sus repercusiones sobre los problemas de la salud de la población trabajadora femenina urbana. En: Jennifer Cooper, Barbieri, T., Rendón, T., Suárez, E., y Tuñón, E. (Comps.) *Fuerza de Trabajo Femenina Urbana*, Mexico: Porrúa, Coordinación de Humanidades/UNAM. 219-254.
- Cooper, J., Barbieri, T., Rendón, T., Suárez, E., y Tuñón, E. (Comps.) *Fuerza de Trabajo Femenina Urbana*, Mexico: Porrúa, Coordinación de Humanidades/UNAM.
- Crompton, R. y Lyonette, C. (2007). *Balance empleo – vida en Europa en Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Rosario: Homosapiens Editores.
- Cuevas, T. (2009). Cuerpo, feminidad y consumo: el caso de jóvenes universitarias. *Revista Ciencias Sociales*, Vol. I–II, N° 123–24. 79-92.
- De la Mora, M. T. (2005). *La Familia, Estudio y Diagnóstico*. México: Editorial Libros del Arrayán.
- De Miguel, V. (2006). Inmigración y redes personales de apoyo. *Revista REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. 11(10), Diciembre. 2-10
- Dema, S. (2008). “La desigualdad y las relaciones de poder en el ámbito privado: análisis de las parejas con dos ingresos desde una perspectiva de género”. En Universidad de

- Oviedo, [en línea] <http://site.ebrary.com/lib/dgbuanlsp/Doc?id=10219524&ppg=26> (página consultada 25 de marzo de 2009).
- Dhooper, S. y Byars, L. (1989). *Stress and the Life Satisfaction of Black Social Workers*. Affilia [en línea] <http://aff.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/1/70> (página consultada el 21 de septiembre de 2008).
- Edut, O. et. Al. (1998). *Adiós, Barbie*. Seattle: Seal Press.
- Fernández, L. (2000). “Roles de género – mujeres académicas - ¿conflictos?”. En Organización de Estados Americanos [en línea] <http://www.oei.es/salactsi/lourdes.htm> (página consultada el 12 de septiembre de 2009).
- Flecha, C. (2005). La categoría género en los estudios feministas. En: Torres Ramírez, I. *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Friedan, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Editorial Sagitario, Barcelona España.
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? En el Diccionario de estudios de Género y Feminismo. Editorial Biblos, España. <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article1395> consultado el 18 de febrero de 2011.
- García, B. y Oliveira de, O. (1997). El nuevo perfil del mercado de trabajo femenino: 1976–1987. En: Tarrés, M. L. (Comp.), *La voluntad de ser, mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México.
- García, Brígida (1999). *Mujer, género y población en México*. México: El Colegio de México y Sociedad Mexicana de Demografía.
- García, M. (2005). *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo España.
- García, P. (2004). *Mujeres Académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*. México: Universidad de Guadalajara, Editores Plaza y Valdés.
- (2007). El género y la carrera de las ingenieras ejecutivas: recortes de historias de vida y trayectorias. En *Género, Cultura y Sociedad No. 4. Serie de investigaciones del PIEM. Curso de vida y trayectorias de mujeres profesionistas*. México: El Colegio de México. Programa interdisciplinario de Estudios de la mujer.
- (2009). Las académicas entre la materialidad política y la subjetividad. En: Chávez, A. Chávez M. Ramírez, E. Cruz, M. y Cervantes, G. (Coords.). *Género y trabajo en las Universidades*. Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Gobierno Municipal de Guadalajara.
- Garvía, B. (2010). *Identidad y Bienestar emocional* [en línea] <http://www.down21.org/revistaAdultos/identidad.asp> (página consultada el 3 de marzo

de 2011).

- Gatta, Mary L., y Patricia A. Roos (2002). *Balancing without a net in academia: Integrating family and work lives. Manuscript* New Brunswick: Center for Women and Work, Rutgers University.
- Giddens, A. (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos No. 17. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales*. San Salvador de Jujuy, Argentina. Febrero, 195 -209.
- González, C. (2005). Los determinantes de la productividad científica. El caso del Sistema Nacional de Investigadores. En: *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico y la Academia Mexicana de Ciencias. 89 -97.
- González, C. y Basaldúa, M. (2007). La formación de redes sociales en el estudio de actores y familias. Perspectiva de estudio en historia y antropología. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales* 12(8). Junio, 1-27.
- González, M. L. (1997). *Mitos y realidades del mundo laboral y familiar de las mujeres mexicanas*. México: Editorial Siglo XXI.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Editorial McGraw Hill.
- González, S. (2005). Hacia una antropología de las relaciones de género en América Latina. En: González S. (Eds.) *Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana*. México: El Colegio de México. 17-52.
- Goycochea, A. y Ramírez, F. (2002). Se fue, ¿a volver? Imaginarios, familia y redes sociales en la migración ecuatoriana a España (1997 – 2000). *Iconos Revista de Ciencias Sociales*. N° 014, Agosto. 24–29.
- Guadarrama, R. y Torres, J. (2007). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gutiérrez, G. (2002). *Perspectiva de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. Ensayos sobre feminismo, política y filosofía*. México: Editorial Miguel Angel Porrúa y PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género).
- Guzmán, V. y Mauro, A. (2004) Las trayectorias laborales de mujeres de tres generaciones:

- coacción y autonomía. En: Todaro R. y S. Yáñez (Comp.), *El trabajo se transforma. Relaciones de producción y relaciones de género*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.
- Healy, G. y Kraithman, D. (1996). Different Careers: Equal Professionals - Women in Teaching' in S. Ledwith & F. Colgan (eds). *Women and Organisations challenging gender politics*, Macmillan, pp 186-120.
- Hernández Díaz, M. (2005). Académicas universitarias: docencia, investigación y extensión; caso UAEM Universidad Autónoma del Estado de México, [en línea] http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/congreso%201/mesa%20g/mesa-g_8.pdf (página consultada el 03 de marzo de 2010).
- Hirata E. y D. Kerogoat (1997). *La división sexual del trabajo, permanencia y cambio*. Argentina: Editorial Asociación Trabajo y sociedad y Centro de Estudios de la Mujer.
- Hochschild, A. (1990). *The second shift*. Nueva York: Avon books.
- Hoekman, A. (2009). “Discurso Inaugural del Seminario Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas”, Relatoría Colegio de México, [en línea]. <http://generomexico.colmex.mx/textos/RelatoriaFamiliasSXXI09.pdf> (página consultada el 05 de abril de 2010).
- Izquierdo, M. J. y otros (2004). “Sexismo en la Universidad Autónoma de Barcelona: Propuestas de actuación para un diagnóstico”, [en línea]. <http://www.uab.es/actualitat/dosframes.htm> (página consultada el 21 de abril de 2008).
- Kergoat, D. (1997). Las ausentes de la historia. En: Hirata E. y D. Kergoat, *La división sexual del trabajo, permanencia y cambio*. Argentina: Editorial Asociación Trabajo y sociedad y Centro de Estudios de la Mujer. 139-150.
- Kochen, S. (2005). La situación de las mujeres en el sector científico – tecnológico en América Latina. Principales indicadores de género. En: Pérez, E. (Ed.), *Las Mujeres en el sistema de ciencia y tecnología: estudios de casos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y la autoafirmación de las mujeres*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Revista La Tarea No. 8 Enero – Marzo 1996. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm> (página consultada el 9 de marzo de 2011).

- Lamas M. (1997). *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma de México.
- (2006). *Feminismo: Transmisiones y Retransmisiones*. México: Editorial Taurus.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo: Transmisiones y Retransmisiones*. México, Editorial Taurus.
- Lazarus, R. (2000). *Pasión y Razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lazarus, R. (1999). *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*, Nueva York, Springer Publishing company.
- Ledwith, S. et. al (1991). The Making of Women Trade Union Leaders, *Industrial Relations Journal*. vol. 21 No. 2 112 - 125
- Lipovetsky, G. (2007). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, 4(007), Noviembre– Diciembre. 100–119.
- Mariñez, F. (2001). *Ciencia Política: Nuevos contextos, nuevos desafíos*. México: Editorial Limusa, Grupo Noriega Editores.
- Martínez, C. (1999). Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En: Szasz, I. y S. Lerner (Comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Revista Actualidades en Psicología*, 21(108). 79–95.
- Martínez, S. Preciado, F. y Cordero, G. (2009). Las académicas ante la política de pago por méritos. Un estudio en la Universidad de Colima. En: Chávez, A. Chávez M. Ramírez, E. Cruz, M. y Cervantes, G. (Coords.). *Género y Trabajo en las Universidades*. Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara y Gobierno Municipal de Guadalajara. 253- 284.
- Mason, M. y Goulden, M. (2004). “Marriage and Baby Blues: Redefining Gender Equity in the Academy”. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, No. 596, 86 – 103.

- McCormack, C. (2000). From Interview Transcript to Interpretive Story: Part I – Viewing the Transcript through Multiple Lense. *Field Methods*, Vol. 12, No. 4, November 2000 pp. 282 – 297 downloaded from <http://fmx.sagepub.com> on March 9, 2010
- Méda, D. (2002). *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombre y mujeres*. Madrid: Editorial Narcea.
- Mirande, M. (2001). Feminidad y monstruosidad en el imaginario social: una lectura y dos textos. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales [en línea], <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18501906> ISSN 0327-1471 (página consultada el 6 de marzo de 2011).
- Morales, H. (2007). Entre la vida académica y la vida familiar: Retos y estrategias de investigadores del Sur de México. *Revista Interciencia*, Vol. 32, N°. 11. Noviembre 786–790.
- Muñoz, A. (2005). Mujeres en carreras científico técnicas. Realidad de una presencia/ ausencia. En: Torres Ramírez, I. (Comp.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. España: Narcea. 103-114.
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7, N°. 1, Enero–Junio. 235- 266.
- O’Laughlin, E. y Bischoff, L. (2005). Balancing Parenthood and Academia: Work/Family Stress as Influenced by Gender and Tenure Status. *Journal of Family Issues*, 26(79). 79-106.
- Oliveira de, O. (1989a). *Trabajo, poder y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- (1989b). *Grupos Domésticos y reproducción cotidiana*. México: El Colegio de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orbach, S. (1993). *Hunger Strike: the anorectic’s struggle as a metaphor for our age*. Londres: Penguin.
- Organización Internacional del Trabajo (2008). *Tendencias mundiales del empleo de las Mujeres*.
- Ortiz Gómez, Teresa (1999). Feminismo, Ciencias Naturales y Biomédica: Debates, Encuentros y Desencuentros. La Aljaba, [en línea]. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27800602> ISSN 0328-6169 (página consultada el 10 de junio de 2011).
- Ortíz, V. Mejía, N. (2009). La condición de género en la formación de investigadoras en la Universidad de Guadalajara. En: Chávez, A. Chávez M. Ramírez, E. Cruz, M. y Cervantes, G. (Coords.). *Género y Trabajo en las Universidades*. Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres y Gobierno Municipal de Guadalajara. 341-350.

- Pacheco, E. (2007). El mercado de trabajo en México. Cambios y Continuidades. En: Guadarrama, Rocío (Comp.), *Los significados del Trabajo femenino en el mundo global*. México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Palomar, C. (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, [en línea]. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74714814005> ISSN 0188701-7 (página consultada el 20 de enero de 2011).
- Papadópulos, J. y R. Radovich (2005) Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe, [en línea]. www.iesalc.unesco.org.ve (página consultada el 08 de septiembre de 2009).
- Partida, R. (2004). Trabajadoras de la electrónica en Jalisco: las abuelas como proveedoras de cuidado infantil. *El Cotidiano*, 19(125). Mayo–Junio. 68–77.
- Passerini, L. (1993). *Sociedad de consumo y cultura de masas. Historia de las Mujeres: el siglo XX, guerras, entreguerra y posguerra*. Tomo 9. Madrid: Taurus.
- Pinto, V. (2007). Madres e hijos en los 90: las representaciones sociales de la maternidad en la revista Para ti. *Opción*, 23(53), Mayo–Agosto. 22–37.
- Pérez, E. (2005). *Las Mujeres en el sistema de ciencia y tecnología: estudios de casos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pérez-Taylor Rafael (2002). *Antropología: estudios de medio ambiente y urbanismo*. México: Ediciones del Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Poduval, J. y Poduval, M. (2009). Working Mothers: How Much Working, How Much Mothers, and Where Is the Womanhood? *Mens Sana Monographs*, Vol. 7, Enero. 63-79.
- Pomar, S. y Martínez, G. (2007). Resignificación identitaria, trabajo y familia: una disyuntiva para la mujer. *Revista Administración y organizaciones*, N° 18, Junio 2007. 95–109.
- Pont, E. y otros. (2008). Productividad académica y oportunidades de acceso a la toma de decisiones en la Universidad Autónoma de Guerrero desde una perspectiva de género, 1995 – 2005. En: Quintero, M. y Fonseca, C. *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos* México: Editorial Miguel Ángel Porrúa. 181-194.
- Press, Julie E. y Eleanor Townsley (1998). Wives' and husbands' housework reporting: Gender, class, and social desirability. *Gender & Society*, 12(2). 188-218.
- Puentes, R., Fernández, I. y Amarís, M. (2000). El rol del padre en las familias con madres que trabajan fuera del hogar. *Psicología desde el Caribe*. 005. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.
- Quintero, M. y Fonseca, C. (2008). *Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y*

metodológicos México: Editorial Miguel Ángel Porrúa

- Ramos Escandón, C. (1992). *Género e Historia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto de Investigaciones.
- Ramos, M. (2001). La política de desarrollo: una aproximación desde la perspectiva de género. En: Mariñez, F. (Comp.), *Ciencia Política: Nuevos contextos, nuevos desafíos*. México: Editorial Limusa, Grupo Noriega Editores. 351-376.
- Ribeiro, M. (2004). Relaciones de género: equilibrio entre las responsabilidades familiares y profesionales. *Papeles de Población*, N^o. 039, Enero–Marzo. 219-237.
- Ribeiro, M. (2006). Conciliación entre el trabajo doméstico y la familia. Participación de los varones en la vida doméstica. En: Ribeiro, M. y López, R. (Editores). *Tópicos selectos en políticas de bienestar social*. Tomo 1. México: Ediciones Gernika.
- Rivera, E. y Zenteno, C. (2008). Los silencios del saber en la universidad. Género y educación. En: Quintero, M. y Fonseca, C. (Comp.), *Investigaciones sobre Género. Aspectos conceptuales y metodológicos*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa. 195-224.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna*. México: McGraw-Hill.
- Robinson, J. (1988). Who's doing the housework? *American Demographics*, 10, 24-28.
- Rodríguez, C. (2007). Empleo femenino, economía del cuidado y políticas públicas. Algunas consideraciones desde la evidencia argentina. En: Carbonero M. A. y S. Levín (Comp.), *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Rosario: HomoSapiens Ediciones. 177-202.
- Rodríguez-Marin, et. al (1993). Afrontamiento, Apoyo Social, Calidad de Vida y Enfermedad. *Revista Psicothema*, año/ vol. 5 número sup. Universidad de Oviedo, España. 349- 372.
- Rosemberg, F. (2002). Redes sociales y complejidad, una etnografía en una ciudad perdida en la ciudad de México. En: Pérez-Taylor Rafael (Coord.), *Antropología: estudios de medio ambiente y urbanismo*. México: Ediciones del Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruíz, L. (2005). Mujeres científicas. Descubrir otra historia de la ciencia. En: Torres Ramírez, I. (Comp.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea. 89-102.
- Rubin, G. (1997). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En: Lamas M. (Comp.), *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa y Universidad Autónoma de México. 35-96.
- Salido, O. (2007). La conciliación de la vida familiar y laboral en España: el papel de las abuelas cuando las hijas trabajan. En: Carbonero, M. y Levín, S. (Comp.), *Entre familia*

y trabajo. *Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Rosario: Homosapiens Editores. 277-306.

Salles, V. (1997). Nuevas miradas sobre la familia. En: Tarrés, M. L. (Comp.), *La voluntad de ser: mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México.

Salles, Vania y Rodolfo Tuirán (1999). ¿Cargan las mujeres con el peso de la pobreza? Puntos de vista de un debate. En: García, Brígida (Coord.), *Mujer, género y población en México*. México: El Colegio de México y Sociedad Mexicana de Demografía. 431-481.

Sampieri, et. al. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Sandow, B. y otros. (2002) "Balancing Family and Career" en *Women in Physics, The IUPAP International Conference*, AIP Conference Proceedings 628, 1 [en línea]. <http://proceedings.aip.org/proceedings/confproceed/628.jsp> (página consultada el 08 de agosto de 2008).

Secretaría de Educación Pública. Estadísticas Nacionales Licenciatura Universitaria y Tecnológica 2009 – 2010 Alumnos, Docentes y Escuelas. [en línea]. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales_cifras_2009_2010.pdf (página consultada el 28 de agosto de 2011).

Scott, J. (1992). El problema de la invisibilidad. En: Ramos Escandón, C. (Comp.), *Género e Historia*. Instituto de Investigaciones. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 38-65.

Shelton, B. y John, D. (1996). The division of household labor. *Annual Review of Sociology*, 22, 299-322.

Sieglin, V. y Ramos, M. E. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología* [en línea] 2007, vol. 69 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32112593005>. (página consultada el 03 de septiembre de 2010).

Solé Puig, Luisa Carlota y Sonia Parella Rubio (2004) [en línea]. Nuevas expresiones de la maternidad. Las madres con carreras profesionales exitosas. *Revista Española de Sociología*. <http://www.fes-web.org/publicaciones/res/archivos/res04/03.pdf>. Núm. 4. 67-92. (página consultada el 22 de octubre, 2009).

Suitor, J. Jill, Dorothy Mecom e Ilana S. Feld. 2001. Gender, household labor, and scholarly productivity among university professors. *Gender Issues*, 19, 50-67.

Swigart, J. (1991). *The myth of the bad mother*. Nueva York: Doubleday.

Tardy, C. H. H. (1985). Social Support Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13 (2), 187- 202.

- Tarrés, M. L. (1997). *La voluntad de ser: mujeres en los noventa*. México: El Colegio de México.
- Taylor, S. J. y R. Bogdam (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Todaro R. y S. Yáñez (2004). *El trabajo se transforma. Relaciones de producción y relaciones de género*. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer.
- Todaro, R. y R. Rodríguez (1995). *El trabajo de las mujeres en el tiempo global*. Santiago: Editorial ISIS Internacional y Centro de Estudios de la Mujer.
- Torres Ramírez, I. (2005). *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Tubert, S. (1991). Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres. *Cuadernos de Psicología*, 12(2). 167-174.
- Twombly, S. (2005). *Parenting and Professing: Balancing Family Work with an Academic Career*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- UNESCO (2006). «*Science & Technology Bulletin, N° 3, Women's participation in the research profession and different stages of higher education*», [en línea]. http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=6761_201&ID2=DO_TOPIC (página consultada el 7 de junio de 2010).
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2009). Investigadores Reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores. [en línea] <http://www.uanl.mx/> (página consultada el 6 de marzo de 2009).
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2008). Informe de actividades 2008 Universidad Autónoma de Nuevo León Rector Sr. Ing. José Antonio González Treviño, [en línea]. http://www.google.com.mx/search?q=Informe+de+actividades+2008+Universidad+Aut%C3%B3noma+de+Nuevo+Le%C3%B3n+Rector+Sr.+Ing.+Jos%C3%A9+Antonio+Gonz%C3%A1lez+Trevi%C3%B1o&rls=com.microsoft:en-us&ie=UTF-8&oe=UTF-8&startIndex=&startPage=1&redir_esc=&ei=iezvTfexB-Os0AHIsbjyDA (página consultada el 29 de marzo de 2009).
- Universidad de Guadalajara (2010). Segundo Informe de actividades 2009–2010 Cortés, M.A. Rector General Sustituto de la Universidad de Guadalajara, [en línea]. http://www.rectoria.udg.mx/documentos/mensaje_inf2010.pdf (página consultada el 30 de abril de 2010).
- Universidad de Guadalajara (2011). Centro de Estudios de Género. Sistema de Indicadores de Género, [en línea]. http://www.copladi.udg.mx/indicadores_de_genero_udg (página consultada el 18 de julio de 2011).

- Vélez, G. (2006). El cambio en las redes: una aproximación a las relaciones sociales desde el lenguaje, la representación y la institucionalización. *Revista REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 10(6), Junio. 1-33.
- Vézima, A. (2007). Las redes de apoyo de los adultos mayores con pérdida de autonomía que viven en su domicilio: El caso de Quebec. En: Zúñiga, M. (Coord.), *Redes Sociales y Salud Pública*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. 23-48.
- Wainerman, C. (2003). *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, UNICEF.
- (2007). Familia, trabajo y relaciones de género. En: Carbonero M. A. y S. Levín (Comp.), *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Rosario: HomoSapiens Ediciones. 147-176.
- Waksman, N. (2005). «El papel de la mujer en la ciencia». En Red Ciencia UANL, volumen VIII, No. I, Enero – Marzo 2005, [en línea]. <http://site.ebrary.com/lib/dgbuanlsp/Doc> (página consultada el 28 de noviembre de 2007).
- Witz A. y Savage M. (1992). The Gender of Organizations. *Gender and Bureaucracy, Oxford, Blackwell and The Sociological Review*.
- Woods, P. y Carlyle, D. (2002). Teacher Identities under Stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12(12). 169-189.
- Zúñiga, M. (2005). Las redes de apoyo social de las mujeres divorciadas. *Revista Perspectivas Sociales*, 7(2), Otoño 2005. 125–153.
- (2007). *Redes Sociales y Salud Pública*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León

ANEXO 1

Sistema Nacional de Investigadores

El Sistema Nacional de Investigadores, sistema que pertenece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), fue creado el 26 de julio de 1984 por Acuerdo del Presidente de la República, Lic. Miguel de la Madrid Hurtado. Tiene por objeto “promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social” (art. 3º. Reglamento del Sistema Nacional de investigadores).

El SNI reconoce la trayectoria investigativa de los profesores(as) investigadores(as) dedicados a producir conocimiento científico y tecnología. Este reconocimiento a nivel nacional avala la calidad y prestigio de las contribuciones hechas por los investigadores(as), además del propio incentivo económico otorgado a través de becas. Para obtener dicho reconocimiento, los investigadores son evaluados por pares quienes evalúan la producción científica traducida en artículos y libros publicados, proyectos de investigación, tesis dirigidas de licenciatura o posgrado, cursos impartidos, redes de investigación en las que participa, participación en congresos, desarrollo de patentes, entre otras, además de contar con el grado de doctor. Como se puede apreciar, se requiere una alta productividad para aspirar a obtener esta distinción; por esta razón, las mujeres que cuentan con el reconocimiento del SNI son consideradas en la presente investigación académicas de alto rendimiento.

Las distinciones que confiere el SNI se clasifican en tres categorías:

- I. Candidato a Investigador Nacional.**
- II. Investigador Nacional, con tres niveles.**
- III. Investigador Nacional Emérito.**

I. Candidato a Investigador Nacional. Esta distinción tendrá validez a partir del primero de enero de cada año con tres años y hasta dos años de prórroga, en periodos de un año que deberán ser de manera consecutiva inmediata. Sólo podrá obtenerse esta categoría por una vez.

Se requiere presentar solicitud y cubrir las siguientes condiciones:

- Cumplir con los requisitos de elegibilidad.
- Tener el grado de doctor;

- Demostrar capacidad para realizar investigación científica o tecnológica, y
- No haber transcurrido más de quince años después de haber concluido la licenciatura, al cierre de la convocatoria respectiva, quedando a juicio de las comisiones dictaminadoras los casos de excepción.

Las comisiones dictaminadoras podrán eximir el requisito del doctorado, cuando los solicitantes cuenten con producción.

II. Investigador Nacional, con tres niveles.

a) Para el Nivel I

La distinción tendrá validez a partir del primero de enero de cada año, tres años en la primera distinción y cuatro años en los inmediatos siguientes en el mismo nivel.

Se requiere presentar solicitud y cubrir las siguientes condiciones:

- Poseer grado de doctor;
- Poseer el grado de doctor y participar activamente en trabajos de investigación original científica y/o tecnológica de alta calidad, lo que demostrará mediante la presentación de sus productos de investigación o desarrollo tecnológico.
- Haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, impartición de cursos, así como en otras actividades docentes o formativas.
- Haber participado en actividades de divulgación de la ciencia o la tecnología.

Será considerada su participación en actividades educativas tales como la impartición de cátedra, la dirección de tesis de licenciatura o posgrado u otras actividades docentes o formativas.

b) Para el Nivel II

La distinción tendrá validez a partir del primero de enero de cada año, cuatro años en la primera distinción y cinco años en los inmediatos siguientes en el mismo nivel.

Se requiere presentar solicitud y cubrir las siguientes condiciones:

- Además de cumplir con los requisitos del Nivel I, haber realizado investigación original, científica y/o tecnológica reconocida, apreciable, consistente, en forma individual o en grupo, donde se demuestre la independencia del investigador y haber participado en la dirección de tesis de posgrado, en actividades docentes y en la formación de recursos humanos de alto nivel. Es deseable que participe en actividades de divulgación de la ciencia y/o la tecnología.

c) Para el Nivel III

La distinción tendrá validez a partir del primero de enero de cada año, cinco años en la primera y la segunda distinciones y a partir de la tercera distinción inmediata siguiente en este nivel, la vigencia será de diez años.

Se requiere presentar solicitud y cubrir las siguientes condiciones:

- Además de cumplir con los requisitos del Nivel II, haber realizado investigación que represente una contribución científica y/o tecnológica trascendente para la generación o aplicación de conocimientos, haber realizado actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica del país, tener reconocimiento nacional e internacional y haber efectuado una destacada labor de formación de recursos humanos para las actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico.

III. Investigador Nacional Emérito.

Las distinciones tendrán vigencia a partir del primero de enero de cada año y podrán tener la siguiente duración: La distinción será vitalicia.

Se requiere presentar solicitud y cubrir las siguientes condiciones:

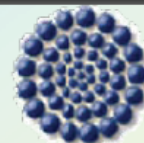
- Contar con al menos 65 años de edad al cierre de la convocatoria.
- Haber cumplido quince años de manera ininterrumpida con la distinción de Investigador Nacional Nivel III.
- Demostrar una trayectoria excepcional en México, con una contribución fundamental en la generación del conocimiento y del desarrollo científico o tecnológico, así como en la formación de nuevas generaciones de investigadores, a través de una trascendente labor de liderazgo y reconocido prestigio internacional.
- Ser recomendado para el otorgamiento de esta distinción por un mínimo de nueve miembros de la Comisión Dictaminadora del área de conocimiento correspondiente.

A continuación se presenta una gráfica que muestra el número de investigadores e investigadoras reconocidos por el SNI de 1991 a 2008 a nivel nacional. En esta gráfica se puede apreciar el incremento constante en el número de mujeres académicas reconocidas por este sistema, el cual se triplicó en poco más de quince años; no obstante de este incremento significativo y sostenido, existe desigual proporción con respecto al número de investigadores reconocidos en una proporción de 2 a 1.

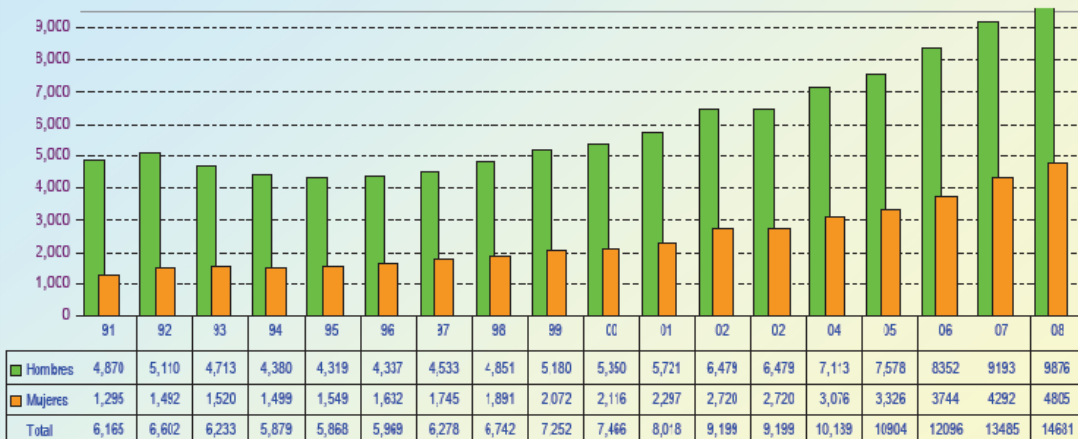
SNI

EVALUACIÓN 2007

POR GÉNERO DE 1991 A 2008



CONACYT



Noviembre 2007

ANEXO 2

Guía de la Entrevista Semiestructurada

1. ¿Me podría hacer un breve relato de su formación académica, iniciando a partir de la licenciatura, hasta obtener el reconocimiento del SNI?
2. ¿En qué momento conoció a su pareja?
3. ¿Qué opina su pareja de su actividad laboral en la UANL?
4. ¿En qué momento de su trayectoria académica tuvo a sus hijos?
5. Me podría relatar ¿quién le proporcionó apoyo en el cuidado y atención de sus hijos y cómo eran las relaciones intrafamiliares y su actividad laboral?
6. ¿De qué manera su familia ha incidido en su desempeño académico?
7. ¿Cómo es un día cotidiano en su vida, me lo podría describir?
8. Ha tenido conflictos familiares a causa de su actividad laboral? ¿Cómo cuales?
9. ¿Existe reconocimiento por parte de su familia de los logros alcanzados por su desempeño académico?
10. ¿Qué emociones ha experimentado al conciliar su rol de madre y mujer académica de alto rendimiento?
11. ¿Ha experimentado en algún momento de su vida familiar culpa por motivos de su actividad laboral?
12. ¿En qué situaciones ha experimentado culpa?
13. ¿Considera a su familia como una fuente de estrés o de apoyo? ¿Por qué?
14. ¿Qué emociones experimenta al llevar trabajo a casa?
15. ¿Sus hijos cómo perciben su actividad laboral?
16. ¿Cómo considera la relación con sus hijos?
17. ¿con quién habla de temas relacionados con el trabajo?
18. ¿Cómo vive el ser una mujer académica de alto rendimiento? ¿cómo se percibe?

ANEXO 3

Tabla Académicas de alto rendimiento de la UANL reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores 2009.

Nombre	Dependencia
1. Evelyn Ortíz Pérez	Agronomía
2. Irma Laura Cantú Hinojosa	Arquitectura
3. Adriana Elizabeth Flores Suárez	Ciencias Biológicas
4. Alejandra Rocha Estrada	Ciencias Biológicas
5. Azucena Oranday Cárdenas	Ciencias Biológicas
6. Catalina Rivas Morales	Ciencias Biológicas
7. Clara E. Isaza Brando	Ciencias Biológicas
8. Elva Teresa Aréchiga Carbajal	Ciencias Biológicas
9. Graciela García Díaz	Ciencias Biológicas
10. Katuska Arévalo Niño	Ciencias Biológicas
11. Licet Villarreal Treviño	Ciencias Biológicas
12. Lilia Hortencia Morales Ramos	Ciencias Biológicas
13. Lucía Elizabeth Cruz Suárez	Ciencias Biológicas
14. María Cristina Rodríguez Padilla	Ciencias Biológicas
15. María De Lourdes Lozano Vilano	Ciencias Biológicas
16. María Del Socorro Flores González	Ciencias Biológicas
17. María Guadalupe De Jesús Alanís Guzmán	Ciencias Biológicas
18. María Guadalupe Maldonado Blanco	Ciencias Biológicas
19. María Magdalena Iracheta Cárdenas	Ciencias Biológicas
20. María Porfiria Barrón González	Ciencias Biológicas
21. Martha Guerrero Olazarán	Ciencias Biológicas
22. Mireya Tapia Salazar	Ciencias Biológicas
23. Norma Laura Heredia Rojas	Ciencias Biológicas
24. Patricia Tamez Guerra	Ciencias Biológicas
25. Violeta Ariadna Rodríguez Castro	Ciencias Biológicas
26. Yolanda Gutiérrez Puente	Ciencias Biológicas
27. Alma Silvia Rodríguez	Ciencias de la Comunicación
28. Lucila Hinojosa Córdova	Ciencias de la Comunicación
29. Patricia Liliana Cerda Pérez	Ciencias de la Comunicación
30. Elizabeth Chacón Baca	Ciencias de la Tierra
31. Yutsis Vsevolod	Ciencias de la Tierra
32. María Aracelia Alcorta García	Ciencias Físico Matemáticas
33. Natalia Ivanovna Kalashnykova	Ciencias Físico Matemáticas
34. Nora Elizondo Villarreal	Ciencias Físico Matemáticas
35. Oxana Vasilievna Kharissova	Ciencias Físico Matemáticas

36. Laura Magdalena Scott Morales	Ciencias Forestales
37. Marisela Pando Moreno	Ciencias Forestales
38. Bertha Alicia Vázquez Méndez	Ciencias Químicas
39. María Araceli Hernández Ramírez	Ciencias Químicas
40. María Elizabeth Alemán Huerta	Ciencias Químicas
41. María Idalia Del Consuelo Gómez De La Fuente	Ciencias Químicas
42. Susana Thelma López Cortina	Ciencias Químicas
43. Yolanda Peña Méndez	Ciencias Químicas
44. Zoulfia Nagamedianova	Ciencias Químicas
45. Adriana Verónica Hinojosa Cruz	Contaduría Pública y Administración
46. Martha Del Pilar Rodríguez García	Contaduría Pública y Administración
47. Mónica Blanco Jiménez	Contaduría Pública y Administración
48. Karla Annett Cynthia Sáenz López	Contaduría Pública y Administración
49. Paula Villalpando Cadena	Contaduría Pública y Administración
50. Myrna Elia García Barrera	Derecho y Criminología
51. Joana Cecilia Chapa Cantú	Economía
52. María De Lourdes Treviño Villarreal	Economía
53. Juana Edith Cruz Quevedo	Enfermería
54. Raquel Benavides Torres	Enfermería
55. Bertha Cecilia Salazar González	Enfermería
56. Karla Selene López García	Enfermería
57. Yolanda Flores Peña	Enfermería
58. Lidia Rodríguez Alfano	Filosofía y Letras
59. María Eugenia Flores Treviño	Filosofía y Letras
60. María Luisa Martínez Sánchez	Filosofía y Letras
61. Magda García Quintanilla	Filosofía y Letras
62. Leticia Myriam Torres Guerra	Ingeniería Civil
63. Lorena Leticia Garza Tovar	Ingeniería Civil
64. Ada Margarita Álvarez Socarrás	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
65. Ana María Guzmán Hernández	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
66. Bindu Krishnan	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
67. Denis Ozdemir	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
68. Dora Irma Martínez Delgado	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
69. Lauren Yolanda Gómez Zamorano	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
70. Maribel De La Garza Garza	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
71. Martha Patricia Guerrero	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
72. Patricia Del Carmen Zambrano Robledo	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
73. Raquel Mendoza Reséndez	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
74. Satu Elisa Schaeffer	Ingeniería Mecánica y Eléctrica

75. Selene Sepúlveda Guzmán	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
76. Sofía Vázquez Rodríguez	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
77. Yasmin Rios Solís	Ingeniería Mecánica y Eléctrica
78. Ana María Guadalupe Rivas Estilla	Medicina
79. Carmen Amelia Molina Torres	Medicina
80. Elvira Garza González	Medicina
81. Gloria María González González	Medicina
82. Herminia Guadalupe Martínez Rodríguez	Medicina
83. Linda Elsa Muñoz Espinoza	Medicina
84. Lourdes Garza Ocañas	Medicina
85. Luz Isabel Pérez Rivera	Medicina
86. María De La Luz Salazar Cavazos	Medicina
87. María Del Consuelo Mancías Guerra	Medicina
88. María Del Carmen Esmer Sánchez	Medicina
89. María Guadalupe Gallegos Ávila	Medicina
90. Martha Graciela Ortega Martínez	Medicina
91. Noemi Waksman Minsky	Medicina
92. Norma Cecilia Cavazos Rocha	Medicina
93. Olga Graciela Cantú Rodríguez	Medicina
94. Rocío Alvarez Román	Medicina
95. Rocío Castro Ríos	Medicina
96. Rocío Ortiz López	Medicina
97. Verónica Mayela Rivas Galindo	Medicina
98. Josefina Garza Herrera	Medicina Veterinaria y Zootecnia
99. Sibilina Cedillo Rosales	Medicina Veterinaria y Zootecnia
100. Jeannette Magnolia López Walle	Organización Deportiva
101. Candelaria Ramírez Tule	Psicología
102. Fuensanta López Rosales	Psicología
103. María Concepción Rodríguez Nieto	Psicología
104. Mónica Teresa González Ramírez	Psicología
105. Xochitl Angélica Ortiz Jiménez	Psicología
106. Ana Elisa Castro Sánchez	Salud Pública y Nutrición
107. Delia Elvia Cruz Vega	Salud Pública y Nutrición
108. Claudia Campillo Toledano	Trabajo Social y Desarrollo Humano
109. María Elena Ramos Tovar	Trabajo Social y Desarrollo Humano
110. María Zúñiga Coronado	Trabajo Social y Desarrollo Humano
111. Martha Leticia Cabello Garza	Trabajo Social y Desarrollo Humano
112. Sandra Elizabeth Mancinas Espinoza	Trabajo Social y Desarrollo Humano
113. Verónika Sieglín Suetterlin	Trabajo Social y Desarrollo Humano

114.	Olga Real Najarro	Centro de Estudios Asiáticos
115.	Esthela María Gutiérrez Garza	Instituto de Investigaciones Sociales
116.	María Estela Ortega Rubí	Secretaría Académica

ANEXO 4

Sistema de códigos
Frecuencia de los códigos [782]

Académica [21]
Edad [2]
Formación Académica [31]
combinó trabajo y estudio [9]
padres [32]
Percepción de sí misma [29]
proyectos [17]
Trayectoria [40]
Ambiente laboral [38]
Emociones [9]
culpa [28]
enojo [1]
Envidia [5]
felicidad [2]
orgullo [13]
tristeza [4]
Estado de Salud [29]
Estrategias conciliación [2]
Hijos [93]
Edad [11]
Percepción de la madre [29]
Percepción del padre [6]
Imaginario [21]
Maternidad [2]
Familia [13]
Feminidad [71]
Masculinidad [6]
vida en pareja [43]
Pareja [44]
colaboración [38]
Formación académica [18]
Percepción de la pareja [12]
Redes [24]
empleada [8]
Guardería [16]
Madre [15]

ANEXO 5

Visualizador de Matriz de códigos con MaxQDA

Visualizador de la matriz de códigos

Sistema de códigos	Académica 10	Académica 11	Académica 12	Académica 13	Académica 14	Académica 2	Académica 3	Académica 4	Académica 5	Académica 6	Académica 7	Académica 8	Académica 9
Académica				6		1	7	1	1	4		1	
Edad				1				1					
Formación Académica	1	5	1	2	1	2	4	4	1	3	3	1	3
combinó trabajo y e...			1	1		2	1					3	1
padres	1	4	3	5	5	5	1			6	2		
Percepción de sí misma	3	5	2	4	1	3	1		1	2	3	3	1
proyectos			2					7	1	2	2	3	
Trayectoria	2	3	6	1	3	4	5	5	3	2	2	2	2
Ambiente laboral	3	1	2	4	2	5	3	6	4	1	6	1	
Emociones	1	2			1		2	1			2		
culpa	3	2	3	2	1	3	3	2	3	1	3	1	1
enojo		1											
Envidia				4	1								
felicidad			2										
orgullo	1			2		3	3	2				2	
tristeza								2					
Estado de Salud		1	3	1	5	2	6		2	3	5	1	
Estrategias conciliación	2												
Hijos	5	13	8	6	13	13	7	4	6	11	2	3	2
Edad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Percepción de la madre	2	5	2	3	5	2	2	2	1	3		2	
Percepción del padre	1			3						2			
Imaginario		1	3	10	2		1		1		2	1	
Maternidad	2												
Familia			5	1						2		3	2
Feminidad	1	5	7	10	1	10	5	7	5	1	9	10	
Masculinidad	1			2	2		1						
vida en pareja		5	5	8	2	1		6	2	10	2	1	1
Pareja	3	2	4	4	11	7	1	3	2	3	3		1
colaboración	4	2	2	3	3	6	5		3	5		2	3
Formación académica	2	1	1	1	2	2	2	2	3	1			1
Percepción de la pareja		1	3	2	2	1	1	1		1			
Redes		1	5	3	3				2	7	2		1
empleada	1		1	1					2		2		1
Guardería	2	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
Madre	1				1	2	1		1		5	3	1